

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Mgr. Kateřina Brožová

Využití filmu a beletrie ve výuce jako možnost ovlivňování postojů žáků

**Application of film and fiction at school as a possibility of influencing
pupil's attitudes**

Praha 2019

Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Ráda bych poděkovala paní Doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za cenné rady a příjemnou spolupráci při psaní této diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu

Mgr. Kateřina Brožová

Abstrakt

Metodicky zaměřená práce se věnuje tématu postojů, stereotypů a předsudků a možnostem jejich ovlivňování prostřednictvím filmů a beletrie. Představuje čtyři lekce zpracovávající na jejich základě problematiku výlučnosti v dětském kolektivu, zdravotního postižení, rasismu a náboženské tolerance. Cílem lekcí je podpořit u žáků hodnoty plurality, diverzity a tolerance. Lekce využívají aktivizační výukové metody a metody z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Lekce byly uplatněny ve výuce na základní škole, kde byla také pomocí dotazníků vyplňovaných před lekcemi i po ní zjišťována jejich účinnost. Práce rovněž kvalitativně zpracovává písemné zkušenosti s lekcemi, které poskytli žáci i učitelé. Výsledkem jsou tedy doporučení pro další použití navržených lekcí.

Klíčová slova

film, beletrie, diverzita, postoje, předsudky, multikulturní výchova, kritické myšlení

Abstract

Methods aimed thesis deals with theme of attitudes, stereotypes and prejudices and possibilities of its influencing by films and fiction. It presents four lessons which process on their basis issues of exclusivity in children group, disability, racism and religious tolerance. The goal of these lesson is to support pupil's values of plurality, diversity and tolerance. These lessons take advantages of activation educational methods and methods of Reading and Writing for Critical Thinking programme. Lessons were applied in primary school classes. Their effectivity was find out using questionnaires filled in before and after the lessons. Thesis also processes written experiences with lessons, which were given by pupils and teachers. Recommendations for the next using of suggested lessons are thus outcomes of this thesis.

Keywords

film, fiction, diversity, attitudes, prejudices, multicultural education, critical thinking

Obsah

Úvod.....	7
1 Teoretická část.....	10
1.1 Postoje, předsudky a stereotypy.....	10
1.1.1 Definice postoje, předsudku a stereotypu.....	10
1.1.2 Charakteristika postojů.....	12
1.1.3 Vznik a zdroje postojů.....	13
1.1.4 Změny postojů.....	14
1.1.5 Měření postojů.....	17
1.2 Limity multikulturní výchovy.....	19
2 Praktická část.....	22
2.1 Metodická část - úvod.....	22
2.2 Metodologická část – úvod.....	23
2.3 Lekce <i>Človíček Tate</i>	25
2.3.1 Úvod k lekci <i>Človíček Tate</i>	25
2.3.2 <i>Človíček Tate</i> – část pro učitele.....	27
2.3.3 Dotazník před lekcí – <i>Človíček Tate</i>	29
2.3.4 Prezentace <i>Človíček Tate</i>	30
2.3.5 Problematika nadání – několik informací navíc.....	39
2.3.6 Dotazník po lekci – <i>Človíček Tate</i>	40
2.3.7 Zkušenosti s použitím lekce <i>Človíček Tate</i>	41
2.4 Lekce <i>Nedotknutelní – Druhý dech</i>	46
2.4.1 Úvod k lekci <i>Nedotknutelní – Druhý dech</i>	46
2.4.2 <i>Nedotknutelní</i> - část pro učitele.....	48
2.4.3 Dotazník před lekcí <i>Nedotknutelní</i>	50
2.4.4 Lekce <i>Nedotknutelní/Druhý dech</i> - zadání.....	51
2.4.5 Fyzické postižení a jak k němu můžeme přistoupit – několik informací navíc.....	57
2.4.6 Dotazník po lekci <i>Nedotknutelní</i>	58
2.4.7 Zkušenosti z testování lekce <i>Nedotknutelní</i>	59
2.5 Lekce <i>Gran Torino</i>	64
2.5.1 Úvod k lekci <i>Gran Torino</i>	64
2.5.2 <i>Gran Torino</i> - část pro učitele.....	65
2.5.3 Dotazník před lekcí <i>Gran Torino</i>	68

2.5.4	Prezentace <i>Gran Torino</i>	69
2.5.5	Problematika migrace a menšin – několik informací navíc.....	75
2.5.6	Dotazník po lekci <i>Gran Torino</i>	76
2.5.7	Zkušenosti s lekcí <i>Gran Torino</i>	77
2.6	Království nebeské	80
2.6.1	Úvod k lekci Království nebeské	80
2.6.2	<i>Království nebeské</i> – část pro učitele	82
2.6.3	Křížové výpravy – malé opakování a třeba něco navíc	85
2.6.4	Prezentace <i>Království nebeské</i>	86
2.6.5	Zkušenosti s lekcí <i>Království nebeské</i>	97
2.7	Diskuze.....	101
	Závěr	103
	Seznam použité literatury	106

Úvod

Cílem předkládané práce je představit čtyři lekce a další navazující metodická doporučení a materiálové opory využívající filmy nebo beletrii k tomu, aby ve spojení se standardními čistě výukovými cíli otvíraly ke zpracování témata, která jsou často spojena s nežádoucími stereotypy a předsudky. S vědomím obtížné a časově náročné změny postojů (jak prokazují výsledky dosavadních výzkumů uvedených níže) si předkládané lekce nenárokují možnost zásadní změny postojů žáků. Jejich smyslem je tak především upozornit méně obvyklým způsobem na diverzitu společnosti a její pozitiva. Dosavadní zkušenosti s navrhovanými lekcemi však potvrzují mírný pozitivní posun v žákovských výpovědích – po lekci se většina žáků projevuje tolerantněji k pojednávaným odlišnostem. Úkolové situace použité v lekcích jsou koncipovány tak, aby jejich plnění mělo pro žáky vícestranný rozvojetvorný potenciál, korespondovalo s běžnými výukovými tématy a naplňovalo ideál interdisciplinarity a tedy žádoucích mezipředmětových vazeb. Předkládaná práce tedy usiluje o spojení konkrétních programů implementace multikulturní výchovy se snahou vyhovět požadavkům, které na její realizaci kladou učitelé i studenti.

Práce je rozdělena teoretickou a praktickou část. Teoretická část sestává ze dvou celků souvisejících s tématem. První pojednává o problematice postojů, jejich charakteristice, vzniku a vývoji, možnostech jejich měření a ovlivňování. Druhý se více váže k praktické části a zabývá se praktickými limity multikulturní výchovy (která je dle kurikula platformou pro rozvoj požadovaných hodnot), potažmo výchovy k diverzitě a pluralitě. Je také určitým zdůvodněním metod zvolených v prakticky, metodicky orientované druhé části.

Praktická část představuje samotné lekce. Ty jsou vždy doplněny o úvodní text, vysvětlující cíle a smysl jednotlivých lekcí. Na úvodní text vždy navazuje text pro učitele. V něm jsou navrženy alternativní nebo rozšiřující aktivity, jsou zde upozornění na možná úskalí lekcí, případně informace poskytnuté navíc, aby učitelům usnadnily orientaci v souvislostech. K samotné lekci je vždy připojen text s doplňujícími informacemi pro žáky – zde naleznou to, co se v lekci z různých důvodů neobjevilo, ale pro plné pochopení pojednávané problematiky je nezbytné.

Každá z lekcí prošla testováním v jedné nebo dvou třídách na základní škole. Výstupem byly žáky vyplněné dotazníky před a po proběhlé lekci, v některých případech i další písemné výstupy z žákovských prací a komentáře poskytnuté učiteli, kteří výuku vedli a prováděli tedy

pozorování. Ty jsou zpracovány v kapitolách „zkušenosti s lekcí...“ tak, aby byla prokázána jejich účinnost ve smyslu změny postojů (pozitivní posun v prokázaných znalostech, v deklarovaných výpovědích o toleranci či sympatiích a také v konkrétním preferovaném chování). Dotazníky pracují s uzavřenými otázkami s volbou možností, škálami měřícími sympatie nebo míru souhlasu s daným výrokem a otevřenými otázkami, jejichž cílem bylo zjistit další žakovské nápady, hodnocení lekcí i vlastního zhodnocení problematiky a vyjádření vlastního postoje a jeho případných změn.

Lekce vycházejí z filmů a beletrie z několika důvodů. Zaprvé je jejich výhodou názornost, které jinými prostředky prakticky nelze dosáhnout. Druhým důvodem je potenciál filmů a krásné literatury dotknout se kromě intelektu i emocí studentů, což je pro každou změnu postoje velmi důležitým faktorem, protože předsudky vzdorují novým poznatkům (Allport, 2004, s. 41). Vliv příběhů, které žáci čtou, na jejich postoje, je jednoznačně doložen (Hernández, 2001, s. 196). Další důvody jsou didaktické: filmy jsou ve výuce stále využívané poměrně málo, jejich zařazení je tedy obohacením, zpestřením výuky a žáci tak mohou být mnohem spíše pro práci zaujati a motivováni. Podle dosavadních zkušeností jsou žáky i učiteli nejlépe reflektovány ty aktivity, které v sobě obsahují prvky biografie či autobiografie (Preissová Krejčí; Švachová, 2013, s. 191). Shlédnuté scény navíc skvěle poslouží jako východisko k diskuzím. Záměrem lekcí je také rozšířit studentům obzory, nabídnout jim kvalitní filmy a texty, k nimž by se jinými texty mnozí z nich nedostali. Kultivace žakovského diváckého a čtenářského vkusu je neměřitelným, ale velmi důležitým cílem všech představených lekcí.

Na metodické úrovni jsou lekce koncipovány tak, aby plnění jednotlivých úkolových situací mělo pro žáky rozvojetvorný potenciál samo o sobě. Lekce využívají metody diskuzí (volných i s přidělením rolí, po přípravě v menších skupinkách i bez přípravy, ve dvojicích i v plénu celé třídy), slohové úkoly (čtení a psaní s předvídáním, vlastní tvorba dle zadání), detekce centrálních myšlenek, tvorbu definic, brainstorming, mentální mapování, práci se slovníky a také několik metod zpracovávání textu (převážně z repertoáru programu Čtením a psáním ke kritickému myšlení).

Každá lekce je doplněna o „text navíc“, který je zaměřen na zprehlednění a shrnutí základních informací souvisejících s tématem, aby žáci měli možnost seznámit se s tématem co nejkomplexněji, případně zde našli odkaz na literaturu, která je v tématu zorientuje hlouběji.

Všechny lekce počítají s reflektivními aktivitami. Ty jsou v mnoha případech přímo zařazeny mezi ostatní úkoly pro účely průběžné reflexe, jinde jsou instrukce k nim poskytnuty v části „pro učitele“ nebo závěrem prezentací. Je velmi důležité s reflexí vždy cíleně pracovat, aby si žáci zvykli, že sumarizace je jednou z podmínek efektivního učení, že porovnání postřehů a názorů je pro ně přínosné, že učitel využívá jejich reakce pro další práci a že si jejich názorů cení, že mají spolupodíl na rozhodování o průběhu výuky (Grant; Sleeter, 2007, s. 48 – 50). Mimo výukový význam hraje tato část lekcí důležitou roli i pro vztahy ve třídě. Psaná reflexe je obvykle součástí dotazníků „po lekci“ – pokud je učitelé nevyužijí, měli by mít vymyšlený alternativní scénář reflektivních aktivit, ať už psaných, ústních nebo neverbálních. Součástí tohoto scénáře by měla být i plánovaná role učitele při reflexi: je facilitátorem žákovské diskuze, tvůrcem otázek a garantem propojení teoretických poznatků s jejich vlastním praktickým životem (Tollarová; Hradečná; Špírková a kol., 2013, s. 38 – 39).

1 Teoretická část

1.1 Postoje, předsudky a stereotypy

Tato část práce pojednává o postojích, předsudcích a stereotypech, protože právě jejich zpochybnění, diskuze o nich, jejich konfrontace s novými informacemi a novými zážitky je náplní lekcí, které jsou navrženy níže. Systematickou a vědomou prací s předsudky a stereotypy lze docílit pozitivních společenských změn směrem k hodnotám tolerance, plurality a empatie, jejichž dosažení je stále více žádoucí.

1.1.1 Definice postoje, předsudku a stereotypu

Pojem postoje existuje v sociologii a sociální psychologii sto let, byl zaveden Thomasem a Znanieckim v jejich známé práci *Polský sedlák v Evropě a Americe*. Ti jej chápali jako vědomý vztah jedince k určité hodnotě. Určitý přehled mnoha definic, které od té doby vznikly, poskytuje např. *Encyklopedie obecné psychologie* (Nakonečný, 1998, s. 216 – 224), obecně jim lze rozumět jako trvalejším stavům pohotovosti k reakcím (Nakonečný, 2009, s. 262).

Pro potřeby předkládané práce je pro svou pedagogickou dimenzi odpovídající následující definice: „*Postoj je hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému, který zahrnuje i tendenci chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoj je získáván jednotlivcem na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích. Je determinován kulturně, tj. má specifický obsah v jednotlivých kulturních skupinách.*“ (Průcha, 2001, s. 146)

Postoje vyjadřují a zesilují sounáležitost jedince s určitými osobami a skupinami a naopak odlišnost od jiných. Pomáhají udržet integritu osobnosti, posilují psychickou rovnováhu. Usnadňují rozhodování, poskytují orientaci v nepřehledných situacích a posilují dojem možnosti jejich zvládnutí, čímž také podporují jedincovo sebehodnocení. (Čáp; Mareš, 2001, s. 345) Postoje nám stanovují cíle, jejich dosažení nám přináší pocit kompetence. Přijetí postoje určité skupiny jedinci zajistí uznání jejích členů, může ospravedlnit jeho chování, brání jeho ego tím, že mu pomáhá překonávat úzkost a vnitřní konflikty (Nakonečný, 1998, s. 218).

Jinými slovy lze vyjádřit, že postoje mají tři funkce: zaprvé nám usnadňují hodnocení objektů, s nimiž již máme zkušenost. Zadruhé jsou nástrojem i ukazatelem sociálního přizpůsobení dané skupině, která též postoj sdílí, naopak odlišují od skupiny, s níž postoje nesdílíme. Třetí funkcí je externalizace: vyjádřením určitého postoje sdělujeme často nevědomě svému okolí určité vlastní vnitřní stavy nebo konflikty, tvoříme si ze svých postojů vnější ochranu proti vnitřním nejasnostem. (Hayesová, 2003, s. 98)

Specifickým typem postojů jsou předsudky a stereotypy. Jedná se o zevšeobecnující názory či představy, které jedinec z důvodu nedostatečné objektivní znalosti určitého předmětu, osoby či skupiny lidí přejímá od jiných subjektů. (Průcha, 2001, s. 36) Stereotypy mohou být i neutrální nebo obsahovat pozitivní postoj k danému objektu, zatímco předsudky rozumíme vztahy negativní (Průcha, 2001, s. 37), resp. předsudky jsou negativní stereotypy¹ (Nakonečný, 1998, s. 224). Jinak řečeno, stereotypy jsou neoprávněnými generalizacemi. Lze odlišit konsenzuální stereotypy (tedy takové, jejichž rozhodující atribut je uváděn ve shodě větším počtem respondentů a tak existuje určitá různě silná sociální shoda) a stereotypy osobní (takové, které jsou výsledkem více postojů a zkušeností jediného posuzovatele). (Hnilica, 2010, s. 38) Racionální obsah stereotypů bývá potlačen, naopak emocionální složka mívá silný náboj. (Průcha, 2001, s. 36) Jsou součástí naší identity. Sdílené stereotypy jsou na druhé straně zárukou stability a integrity dané kultury, přispívají k její vnitřní stabilitě a k součinnosti jejích představitelů (Petrucijová, 2005, s. 40).

Předsudek vytváříme tak, že na základě příslušnosti ke skupině přisoudíme jejím členům negativní vlastnosti, které si asociujeme s celou skupinou. Tak vzniká averzní postoj. (Novák, 2002, s. 9) Předsudky, jsou-li společensky sdílené (a to obvykle bývají), se projevují nejprve očerňováním a pomluvami, poté izolací se od dané skupiny, diskriminací v občanských právech, přístupu k zaměstnání nebo bydlení, tělesným napadáním a konečně posledním stádiem je hromadné vyhlazování. (Hayesová, 2003, s. 122) Předsudky nás nutí vnímat vše odlišné, cizí, jako nebezpečné, ohrožující naši stabilitu a soudržnost společnosti (Petrucijová, 2005, s. 40 – 41). Jejich existence je vysvětlována různě: instinktem k obraně vlastního teritoria nebo lidí geneticky blízkých, jako důsledek autoritářství osobnosti, tolerantním nebo naopak rasistickým kulturním zázemím dané společnosti, ekonomickým stavem společnosti,

¹ Teorie moderního rasismu ovšem staví tyto definice poněkud jinak. Prostý negativní implicitní postoj vůči skupině není považován za předsudek, předsudkem je teprve diskriminační postoj a jeho racionalizace. (Hnilica, 2010, s. 149). Více k tématu otevřeného a skrytého rasismu: Mio; Barker; Domenech Rodríguez, 2016, s. 195 – 205)

kdy frustrující podmínky podněcují k hledání obětího beránka, nebo situace soutěže. (Hayesová, 2003, s. 122 – 125)

Všechny formy postojů souvisí s atribucí a jsou vysvětlovány atribučními teoriemi (Mio; Barker; Domenech Rodríguez, 2016, s. 175 – 180).

1.1.2 Charakteristika postojů

Postoje sestávají ze tří komponent: kognitivní, emocionální a behaviorální (konativní). Tyto složky mohou mít různou míru konzistence od plné soudržnosti až po vzájemný rozpor.

Konativní složkou rozumíme pouze to, nakolik naše chování odráží náš vztah k předmětu. Konkrétní realizace v chování je však funkcí zvyků (Nakonečný, 1998, s. 219) a je také silně závislá na situačních faktorech (Nakonečný, 2009, s. 242 – 246), podléhá sociálním omezením a voleným strategiím (Hayesová, 2003, s. 97).²

Emocionální složka určuje kromě citu vůči předmětu také celkovou intenzitu postoje (Nakonečný, 2009, s. 247). Výše zmíněný rozměr, tedy míru apetence či averze k objektu postoje označujeme termínem valence, která má kontinuum mezi oběma krajnostmi.

Můžeme posuzovat také míru jejich komplexnosti od prosté sympatie či antipatie ke složitému diferencovanému vztahu. Komplexnost je obvykle navázána na pozici daného postoje v jeho individuálním systému postojů každého jednotlivce. Centrální postoje, tedy takové, které se vztahují k předmětům, jež nám jsou psychologicky blízké, bývají komplexnější než ty, které zaujímáme k předmětům periferním. Výše zmíněnou míru konzistence můžeme pocítovat jak v rámci jediného postoje, tak i v jejich systému. (Nakonečný, 1998, s. 217 – 218) Mezi postoji existuje také významová spojitost („interkonexe“), např. úcta k nositeli určité vlastnosti nás činí tolerantnějšími vůči této vlastnosti.

Vědomě projevenou formou postoje označujeme termínem „mínění“. Je však ovlivněno sociální únosností nebo žádoucností, proto ani mínění nemusí postoj plně vystihovat. (Novák, 2002, s. 20) Podobný význam má i pojem „názor“. Naopak postoj vyjádřený neverbálně nazýváme „sentiment“. Ten vyjadřujeme chováním, např. péčí, pomocí. Je-li postoj pevně zafixovaný, hovoříme o „přesvědčení“.

² Odlišnost konativní složky oproti verbálnímu vyjádření postoje zkoumal ve známém experimentu s čínskými turisty přijímanými nebo odmítanými v amerických hotelích Lapière (Hayesová, 2003, s. 96).

To souvisí ale také s mírou toho, nakolik jsme si svých postojů vědomi, případně nakolik je v zájmu dodržování sociálních norem potlačujeme. Zatímco explicitní postoje vyjadřujeme verbální komunikací, implicitní postoje vyjadřujeme pouze neverbálně. Předsudky jsou automaticky aktivované negativní postoje, současně se ale aktivuje proces vnitřní cenzury. Čím nižší je potom míra autocenzury, tím více korelují míry explicitních a implicitních postojů. (Hnilica, 2010, s. 117 a 123) Za implicitní postoje jsou považovány zejména ty, které jsou automatické, mimovolní, nevědomé, rychlé a zpravidla příliš nevyužívají vlastní kognitivní zdroje, eventuálně tyto zdroje jedinci chybí. Jestliže jedinec má dostatečné znalosti o skupině nebo problematice, přechází ke kontrolovaným procesům tvorby postojů, které jsou schopny automatizaci zablokovat. To, co jsme schopni změřit pomocí dotazníků a škál, jsou postoje explicitní, tedy takové, které jedinec promyslel, zhodnotil, podložil a v různé míře také podřídil sociální žádoucnosti. (Tamtéž, s. 90 a 191 – 192)

Sociální normy určující chování člověka jsou dvojího druhu: preskriptivní, které říkají, jak by se člověk měl chovat, a proskriptivní, které naopak říkají, jak by se chovat neměl. Tyto normy jsou obecně známé členům této společnosti a jejich nedodržení může být sankcionováno. K tomu ještě přistupují normy osobní. (Tamtéž, s. 152 – 154)

Speciální otázkou je souvislost postojů s hodnotami. Hodnoty jsou postojům jaksí nadřazené, jsou měřítkem, jímž hodnotíme vlastní chování i chování druhých, proto jsou z nich postoje vlastně vyvozené a pro jejich vznik určující. Protože ale konativní složka postoje není vždy v souladu se složkou kognitivní a emocionální, i zde nacházíme značné rozpory a vyznávané (či deklarované) hodnoty se s chováním jednotlivce mohou výrazně rozcházet. (Hayesová, 2003, s. 97)

1.1.3 Vznik a zdroje postojů

Každý jedinec si svůj postoj k nově poznávanému jevu tvoří ve fázích. Nejprve zkoumá fakta – tím tvoří takzvané deskriptivní přesvědčení. Poté si tvoří na daný jev vlastní názor, čímž vzniká tzv. deduktivní přesvědčení. To poté člověk hodnotí svá dosavadní přesvědčení. Tím vzniká postoj (Hayesová, 2003, s. 100).

Vznik postojů k předmětům, které dostatečně nebo dokonce vůbec neznáme, vysvětlujeme různými formami sociálního učení (napodobováním modelu, identifikací) a sociální komunikace (přebírání často již hotových schémat v primárních a sekundárních skupinách, v různých institucích, např. v církvích, politických stranách atd. a také v médiích),

zpracováváním specifických zkušeností v sociálním kontextu, vyrovnáváním se s životními událostmi a zvládáním zátěže (Čáp; Mareš, 2001, s. 345). Z výše zmíněného vyplývá, že obsahy postojů jsou silně ovlivňovány kulturou. (Nakonečný, 1998, s. 221)

Jedinec své postoje utváří ve dvou stádiích. Zpočátku jde o nenápadné osvojování s velkým významem rodiny, školy a vrstevnické skupiny. Význam sdělení z médií je omezený, velmi záleží na tom, jak je komentují a hodnotí významní druzí. Od prepuberty do tvorby postojů zasahuje širší společenské prostředí, roste vliv společenských institucí. Adolescent se aktivně podílí na tvorbě svých postojů, mezi názory si vybírá, dokáže argumentovat a může se také kriticky vymezovat. (Čáp; Mareš, 2001, s. 345)

Určit, v jakém věku u dětí vznikají předsudky, je velmi obtížné. Některé výzkumy uvádějí věk 3-4 (Nakonečný, 1998, s. 224), jiné 5 a více let s tím, že v mladším školním věku se diferencují, prohlubují a dítě si k nim hledá zdůvodnění. (Průcha, 2001, s. 149) Základním faktorem pro vznik předsudků je rodinná výchova a soudí se, že předsudečnost je rysem osobnosti, protože vysoce koreluje s komplexy méněcennosti. (Nakonečný, 1998, s. 224) Etnocentrismus a autoritářství matek koreluje se stejnými vlastnostmi jejich dětí a vysokou mírou předsudečnosti pozorujeme u lidí, od nichž byla v dětství vyžadována silná poslušnost a bylo omezováno jejich právo na vlastní názor³ (Novák, 2002, s. 43 – 44). Existují teorie konstatující, že předsudek je přenosem vnitřního konfliktu mezi částmi vlastního já (Allport, 2004, s. 224) nebo že je výsledkem politické propagandy z doby koloniální éry (tamtéž, s. 233) a řada dalších.

1.1.4 Změny postojů

Postoje jsou naučené, proto jsou za určitých podmínek také učením měnitelné, zároveň ale bývají značně trvalé. Tlaku na změnu postojů jsme však všichni vystavováni poměrně často – čelíme různé propagandě, kampaním nebo manipulativním informacím přinášeny médii. K tomu také přistupují žádoucí tlaky cílící na odstranění nebo alespoň zmírnění předsudků.

Hned na počátku je třeba říci, že ke změně postojů je obecně třeba dostatek různých názorů z velkého množství zdrojů, aby měl každý jednotlivec možnost nechat vlastní názor vyzrát

³ Zvláštní kapitolou v souvislosti autoritářství s předsudečností je tzv. veteránský syndrom. Ten v sobě kombinuje řadu rizikových faktorů pro vznik předsudku: špatná adaptace po ztrátě autorit ve vojenském prostředí spojená s pocitem ztráty jasně daných hranic, nesdělitelnost zážitků, frustrace z poškozeného zdraví a pocitu nedostatečné odměny za zásluhy, to vše vede k hledání „obětího beránka“ z řad určitých skupin. (Novák, 2002, s. 44)

v konfrontaci s ostatními. Tvorba postojů je součástí přirozené snahy člověka porozumět světu. Platí přitom pravidlo, že čím více o nějaké věci, jevu nebo osobě víme, tím méně extrémní city k ní chováme. (Hayesová, 2003, s. 100) Snazší je ale vždy ovlivnit postoje shodným směrem (kongruentní změna) než směrem opačným (inkongruentní změna). (Šišková, 1998, s. 128)

Aby byla snaha o ovlivňování postojů úspěšná, měla by působit na všechny komponenty postoje, tedy na kognitivní, emotivní i konativní složky. Platí přitom pravidlo, že je-li postoj inkonzistentní, to znamená, že mezi jeho složkami nepanuje soulad, je snáze ovlivnitelný než postoj plně konzistentní. (Šišková, 1998, s. 128)

Vědecky poměrně dobře prozkoumaný je proces snahy o ovlivňování postojů komunikací, resp. předáváním informací. Možnosti změn touto cestou jsou ovlivněny zaprvé důvěryhodností (používá se také termín kredibilita), mocí a atraktivitou zdroje informací, zadruhé stylem, strukturou a obsahem informace (Nakonečný, 2009, s. 269) a zatřetí osobou přesvědčovaného.

Informátor vzbuzující důvěru přesvědčovaného (například svou odborností) má podstatně vyšší šanci jeho postoj ovlivnit (Nakonečný, 2009, s. 274), stejně jako osoba, která hraje vůči přesvědčovanému důležitou nebo nějak nadřazenou roli a má na jeho život vliv, nebo ta, kterou přesvědčovaný z nějakého důvodu obdivuje, uznává nebo ji má v oblibě. Zároveň zde ale funguje také prvek zapomínání – pokud v paměti neudržíme zdroj informace, mají pak pro nás argumenty v delším časovém horizontu stejnou hodnotu a stejný vliv, ať už pocházejí z kredibilních nebo naopak značně nespolehlivých zdrojů⁴ (Hayesová, 2003, s. 106). V takovém případě platí, že dobře vyargumentovaná změna postoje je trvalejšího charakteru než ta, která byla vyvolána sympatií k přesvědčujícímu (Tamtéž, s. 105). Svou roli hraje také skutečnost, že nejsme rádi očividně přesvědčováni. Informace přijaté nepřímou, náhodou zaslechnuté, bývají akceptovány ochotněji (Tamtéž, s. 107).

U samotné informace závisí její akceptování na důvěryhodnosti jejího obsahu a míře jistoty, jakou vyjadřuje o obsahu její mluvčí, na míře její důležitosti pro přesvědčovanou osobu, na míře její emotivnosti⁵ a konečně na struktuře – vzdělanější publikum žádá vícestrannou argumentaci v širších souvislostech, aby si mohlo utvořit vlastní závěr na dostatečném podkladu, naopak publikum méně vzdělané preferuje jednostrannou argumentaci a předložení

⁴ Tento jev označujeme termínem „sleeper effect“ (Hayesová, 2003, s. 106).

⁵ Zde jsou však závěry výzkumů rozporuplné – některé hovoří pro působnost emotivní složky, jiné ji naopak vyvracejí (srv. Hayesová, 2003, s. 108 – 109).

hotových závěrů. (Tamtéž, s. 110) Tím se dostáváme ke třetímu faktoru, kterým je osoba příjemce.

Příjemce nové informace a jeho ochota ji akceptovat je konečně tím, kdo rozhodne o změně svého postoje. Ta souvisí s jeho ovlivnitelností a sebeúctou, inteligencí, intenzitou jeho dosavadního přesvědčení a subjektivně přisuzovanou důležitostí jeho konkrétního postoje (Hayesová, 2003, s. 106).

Velkou roli hraje také situační faktor. Dosáhnout změny postoje je velmi obtížné, pokud dotyčný člověk v téže době čelí nějaké výraznější úzkosti. Stres podporuje intoleranci, a to jak v podobě soukromého stresového období, tak v podobě celospolečenského sdílení velkých problémů, ekonomických, politických, humanitárních apod., kdy obecně stoupá míra předsudků ve společnosti. (Hayesová, 2003, s. 102 a 124 - 125) Pro ovlivňování postoje je vhodné klidné vnitřní naladění a také dostatek času⁶, protože případná změna probíhá velmi pomalu. (Tamtéž, s. 98)

Ke změně postojů dochází ve třech stupních. Prvním krokem je uvědomění informace, druhým je její akceptace do celku vlastního vědomí, třetím pak personalizovaná akceptace, tedy taková, kdy informaci dokážu vztáhnout k sobě samému. (Hayesová, 2003, s. 101) Pravidlem, které musíme mít na paměti, tedy je, že postoje nelze změnit skrze fakta, ale skrze vztah k faktům.

Za nejvýznamnější faktor změny postoje je považována kognitivní disonance, tedy stav, kdy se dva nebo více našich postojů ocitne ve vzájemném rozporu. Taková situace je nám nepříjemná, proto máme sklon vytvořit mezi postoji soulad a jsme přístupnější postojům ostatních, hledáme nové argumenty a informace. Potíž je ale v tom, že máme zároveň tendenci své dosavadní přesvědčení zachovat, proto často novou informaci ignorujeme, překroutíme, vybereme si z ní pouze to, co je v souladu s naším dosavadním názorem nebo zdiskreditujeme zdroj nové informace. Řada těchto procesů je neuvědomovaná. (Hayesová, 2003, s. 104) Tomuto procesu říkáme „potlačení“ nebo „represe“ a nejčastěji má podobu prostého zapomenutí. Je vlastně součástí procesů duševní hygieny. (Novák, 2002, s. 81) Naše vnímání jednoduše preferuje to, co s naším postojem souhlasí.

⁶ Na to, aby bylo možné prokázat účinnost programu pozitivního ovlivňování postoje, nestačí ani řada měsíců. Na druhou stranu, za změnu k lepšímu lze považovat i otevření takového tématu, protože tím naznačujeme změnu kulturní a společenské atmosféry (Šišková, 1998, s. 11.) Pokud bychom uvažovali o možnosti změny postoje cestou výcviku sociálních dovedností, za minimum pro jeden celek je nutno počítat s deseti hodinami. (Novák, 2002, s. 103)

Ovlivňování předsudků je právě z důvodu jejich minimální racionální podstaty a také silnému vlivu sociálního okolí, které často předsudek sdílí, výrazně obtížnější. Vědci se shodují na tom, že je obvykle nelze zcela odstranit (zvláště stojí-li za jejich vytvořením traumatizující zkušenost), pouze je zmírnit. Dojde-li k zásadní změně postoje, označujeme ji termínem „konverze“. Aby to bylo možné, musejí být dodrženy následující podmínky: zúčastnění musejí mít stejné podmínky, nesmí existovat nadřazené a podřazené postavení. Musí dojít k osobnímu kontaktu, a to nejlépe s osobou, která stereotypu principiálně neodpovídá. Společnost musí takový kontakt podporovat a také musí být umožněna nějaká forma spolupráce mezi členy obou skupin. (Tamtéž, s. 127 – 129)

Většina toho, co bylo řečeno výše, se týká ovlivňování kognitivní složky postojů, v menší míře potom složky konativní. Změnit tyto aspekty je podstatně snazší, než ovlivnit složku emocionální, která vzniká mnohdy už v raném dětství nebo dospívání. Dosavadní snahy o překonání předsudků ukazují na úspěchy ve změně chování a komunikace předsudků, ale také na dlouhodobé přetrvávání negativních emocí, případně na jejich přenos k jiným problémům. Pod vlivem společenských norem tak obvykle dochází k postojovým změnám, které jsou pouze vnější – změní se chování, ale nikoli názor a související emoce. Docílit vnitřních změn – tedy změn postihujících všechny tři postojové složky – je podstatně náročnější. (Hnilica, 2010, s. 154 a 173 – 174)

Od 80. let 20. století se v západním světě rozvíjejí programy interkulturní výchovy a interkulturního výcviku, které spočívají ve výchově k lidským právům, toleranci a demokracii na teoretické rovině napříč předměty, zejména v historii, zeměpisu a občanské výchově. Výcvik je doplněn o prožitková cvičení a simulační hry, jejich smyslem je kromě nácviku zvládání situací stále běžnějších v multikulturním světě také sebepoznání a uvědomování vlastních stereotypů. Doporučovanými metodickými postupy jsou diskuze, přímý výklad nebo jiné prosté předání informací, modelování situací s důslednou reflexí a používání videí nebo jiných názorných pomůcek s následnou diskuzí. (Šišková, 1998, s. 33 – 34 a 123)

1.1.5 Měření postojů

Měření postojů je obtížnou záležitostí, a to z několika důvodů. Jednak je řada postojů a jejich intenzita často plně neuvědomovaná, zadruhé je mnohdy vyjadřovat nechceme, protože máme obavu, zda jsou sociálně žádoucí. Konečně je velmi obtížné kvantifikovat jejich stupeň nebo sílu. Nejužívanějším nástrojem k měření postojů je Likertova škála, která obsahuje výroky a

k nim přiřazuje odpovědi v rozsahu od „zcela souhlasím“ po „zcela nesouhlasím“. Další variantou je sémantický diferenciál, kdy jevům přiřazujeme polohu mezi dimenzemi „dobrý–zlý“, „silný – slabý“ atd.⁷ Využívá se také sociometrie, Bogardova škála sociální vzdálenosti (kde respondent vyjadřuje, jaká blízkost k osobě z určité etnické skupiny je pro něho přijatelná: sňatek v rodině, sousedství, občanství ve vlasti,...)⁸ a konečně analýza rozhovoru nebo společenského diskurzu, kde se zaměřujeme na citově zabarvená slova, používané slovní obraty a metafory⁹ (Hayesová, 2003, s. 112 – 113).

Dlouhodobě používaným nástrojem (byť diskutabilním, protože zastarávajícím a částečně manipulativním) je tzv. technika seznamu označovaná také dle původu princetonská. Respondent v ní přiřazuje určitým etnickým skupinám po pěti osobnostních attributech z předem připraveného seznamu čítajícího 84 položek. Vyhodnocuje se, jaký podíl respondentů se shodl v přiřazování stejných atributů, měření tedy slouží zejména ke zjištění míry společenského či kulturního sdílení určitého stereotypu. (Hnilica, 2010, s. 25 – 32)

Po absolvování určité sociálně psychologické aktivity nebo tréninku zaměřeného na změnu postoje hodnotíme jeho úspěšnost pomocí Kirkpatrickova modelu pracujícího na několika rovinách. První rovinou jsou reakce – zjišťujeme je pomocí otázek pátrajících po negativních nebo pozitivních zážitcích v průběhu aktivit a celkovou spokojeností s prováděnou aktivitou. Druhým aspektem je učení. Zde by měly být postiženy změny v oblasti znalostí, v lepším případě (po delším a úspěšném programu) i dovedností a postojů. K tomu slouží výše zmíněné škály. Třetí sledovanou oblastí jsou dosažené změny v chování. Ty nehodnotí sám účastník, ale třetí strana: spolužáci, kolegové, učitel apod. Čtvrtá oblast je jaksi zastřešující pro ostatní. Zkoumá celkové výsledky patrné v celku skupiny, s níž bylo pracováno – v případě školních tříd tedy její klima, motivaci, spokojenost žáků ve třídě atd. (Výrost, Komárková, Slaměník, 2001, s. 195 – 199).

⁷ Variantou je například Sex Role Questionnaire, kde je smyslem označit pól spojený s muži a pól spojený se ženami. I to je však problematické, protože z logiky věci vyplývá, že opačnému pohlaví je přiřčen protipól daného atributu (např. je-li muž označen za logického, žena je tudíž nelogická atd.), což tak ale respondent neoznačil. Navíc ve škále nelze nijak postihnout, že se daný atribut týká jen části reprezentantů daného pohlaví. (Hnilica, 2010, s. 34 – 35)

⁸ Tato metoda vytvořená zejména pro měření předsudků je ale dnes již považována za zastaralou. Protože odpovědi poměrně výrazně podléhají sociální desiderabilitě a lidé se dnes snaží chovat a vyjadřovat politicky korektně, jsou výsledky tohoto měření snadno napadnutelné. (Hayesová, 2003, s. 113 – 114)

⁹ Tato metoda je sice časově i odborně velmi náročná, ale umožňuje badateli odhalit nejen skutečné a často skryté postoje nebo předsudky dotčeného, ale také myšlenkové a verbální mechanismy, jimiž své postoje vysvětluje, omlouvá, racionalizuje. Strategii ochrany před nařčením z rasismu je zejména zvyšování vlastní důvěryhodnosti, vytváření pozitivní sebe prezentace a současně negativní prezentace druhých. Ve výpovědích lze definovat základní témata, např. podporu, pragmatický realismus, vzájemnost. (Hayesová, 2003, s. 31 – 34) Je-li takový rozhovor veden a analyzován vhodným způsobem, jeho výhodou je pak minimalizace ovlivnění výsledku sociální desiderabilitou.

Kromě výše uvedených metod sběru dat pro ověření výsledků sociálně psychologického programu můžeme použít doplňování vět, osobní záznamy nebo písemné výpovědi účastníků, dotazníky, testy vědomostí a testy osobnosti, pozorování a skupinové diskuze. V optimálním případě by součástí výzkumu mělo být i ověření výsledků u kontrolní skupiny (Tamtéž, s. 199 – 200).

1.2 Limity multikulturní výchovy

Formování pozitivních a oslabování těch negativních postojů vůči příslušníkům jiných společenství je účelem programů multikulturní výchovy. (Průcha, 2001, s. 145)¹⁰. V českém prostředí jsou tyto cíle součástí průřezových témat rámcových vzdělávacích programů, a to zejména právě tématu Multikulturní výchova. Následující kapitola se zaměřuje na dosud zjištěné námitky vůči jejímu nastavení a obtíže v její praktické implementaci. Ty totiž mohou poskytnout vodítko jak s tématy multikulturní výchovy pracovat způsobem, který by všem zúčastněným stranám více vyhovoval a vycházel vstříc jejich postřehům. Jsou zároveň i východiskem pro metodiku lekcí, které jsou prezentovány v praktické části práce.

Na počátku této kapitoly je nutné upozornit na používané pojetí multikulturní výchovy – v této práci je jí míněno pluralitní, otevřené, tolerantní, kritické myšlení, které musí být realizováno příslušnou formou učení, která rozvíjí související dovednosti¹¹. Její obsah je míněn v širokém významu, nikoli pouze v otázkách rasy nebo etnika, ale také náboženství, genderu, vyznání, zdravotního stavu, sexuální orientace atd. (Mio; Barker; Domenech Rodríguez, 2016, s. 15 – 16).

Předně je nutné konstatovat, že přestože je MKV ve světě realizována dlouhodobě, její dopady jsou prozkoumány nedostatečně a ty výsledky, které k dispozici máme, o její efektivitě nesvědčí (Průcha, 2001, s. 136, 142, 150)¹². Přestože je multikulturní výchova součástí českého kurikula již poměrně dlouhou řádku let, její praktická realizace naráží dodnes na celou řadu překážek, a to u všech zúčastněných subjektů. „*Na základě našich*

¹⁰ Banks uvádí tuto formulaci: „Cílem multikulturní výchovy by mělo být učení o kulturních praktikách jiných lidí bez jejich stereotypizace nebo chybné interpretace a učení o vlastních kulturních praktikách bez nežádoucího charakterizování praktik jiných lidí.“ (Banks; McGee Banks, 2010, s. 43)

¹¹ Moree v této souvislosti cituje spolupracující učitele a hovoří přímo o „nové filozofii učitelského povolání“ (Moree, 2008, s. 139 – 140).

¹² K tomu přistupuje problematičnost a rozporuplnost samotného zaměření a smyslu multikulturní výchovy, potažmo multikulturalismu jako filozofického, společenskovední a politického směru. Není v možnostech této práce problém pojednat širěji, proto viz Pelcová a kol, 2009 nebo Barša a kol., 2012.

výzkumů (...) jsme dospěli k závěru, že o multikulturní výchově se zatím spíše jen hovoří. (...) Z „módního tématu se však musí stát „téma reálné“, téma každodenního školního života.“ (Preissová Krejčí; Švachová, 2013, s. 39) Literatura popisuje čtyři stupně integrace multikulturních obsahů do výuky (Hernández, 2001, s. 277 - 280), přičemž ve výuce v českých školách se běžně využívá pouze první stupeň spočívající jen v minimálním zapojování nekonfliktních témat z cizích kultur, jako jsou svátky, jídlo atd.

Předně MŠMT ani s ním spolupracující orgány nevysvětlili učitelské veřejnosti dostatečným způsobem obsah průřezových témat ani to, jak vlastně jejich výchovně-vzdělávací cíle naplňovat (Preissová Krejčí, Švachová, 2013, s. 204), učitelé mají problém multikulturní výchovu a její cíle vůbec definovat, jsou nejistí (Moree, 2008, s. 110 a 137). Rámcové vzdělávací programy prezentují témata MKV a další průřezová témata v ideální rovině, bez nástinu možných obtíží nebo rozporů (Pelcová a kol., 2009, s. 113). Reforma přišla s příliš velkým časovým odstupem od stěžejních politických změn, přechodná doba, kdy tato témata nebyla zpracovávána, byla příliš dlouhá (Moree, 2008, s. 89 a 94), mnohdy je proto změna kurikula chápána jako formalistní opatření (Tamtéž, s. 181 a 189). Velkým problémem je také to, že RVP neformuluje nezbytnou úzkou souvislost multikulturní výchovy s rozvojem dovedností kritického myšlení (Tamtéž, s. 123 a 137).

Dosavadní výzkumy ukazují na poměrně značný nezájem o realizaci MKV ze strany vedení škol (Preissová Krejčí, Švachová, 2013, s. 187, totéž Moree, 2008, s. 160). To má samozřejmě negativní vliv na možnosti pedagogů, učitelé aktivně otevření implementaci MKV mohou jen obtížně pracovat kroskurikulárně, není-li tomuto přístupu nakloněno vedení ani ostatní kolegové, chybí nezbytná týmová soudržnost (Moree, 2008, s. 190).

Situaci pedagogů, která je pro naplňování požadavků multikulturní výchovy a vzdělávacích reforem obecně klíčová (Hernández, 2001, s. 14) komplikuje fakt, že souběžně učí až pět generací učitelů, a každou z těchto generací formovaly jiné zážitky (Moree, 2008, s. 50). Zejména starší učitelé nemají o implementaci multikulturní výchovy do výuky zájem a nepovažují ji za důležitou (Moree, 2008, s. 223), nejsou vstřícní k požadavku otvírat své hodiny lektorům programů (Moree, 2008, s. 170, 179) a kurikulární změna pro mnohé z nich představuje jen povinnost, které se musejí přizpůsobit. (Tamtéž, s. 183). Učitelům rovněž komplikuje práci nedostatek času, přičemž právě metody, které využívá multikulturní výchova (stejně jako jiné výchovné celky), jsou považovány za časově velmi náročné (Tamtéž, s. 210).

Konečně ani na straně studentů nejsou postoje vůči multikulturní výchově vždy vstřícné. Přetrvává u nich orientace na získávání vědomostí a výkon, řada z nich uvádí, že by se raději učila, než věnovala výchovným tématům, což souvisí s tlakem na informační vzdělávání, které je potvrzováno vědomostní formou testů při přijímacích řízeních na další stupně škol¹³. Další část z nich se pak staví odmítavě k situacím, kdy se cítí tlačeni ke změně postoje nebo mají dojem, že jsou jim vnucovány cizí názory (Preissová Krejčí; Švachová, 2013, s. 189). Zejména studenti gymnázií považují multikulturní výchovu za zbytečnou (Tamtéž, s. 24).

Z toho, co bylo řečeno výše, vyplývá, že aby měly snahy o účinnou implementaci multikulturní výchovy šanci ve školní realitě uspět, musí být prováděny za určitých podmínek. První a nejdůležitější je její implementace co možná přirozeně, citlivě, jako běžná součást jakékoli výuky (Moree, 2008, s. 185) spíše než v podobě specializovaných workshopů. Druhou podmínkou je personální zabezpečení: ideální je spolupráce alespoň dvou učitelů, z nichž každý bude garantem pro tu část lekcí, k níž je kompetentní. S tím souvisí i nanejvýš žádoucí vytváření mezipředmětových vazeb (Hernández, 2001, s. 263). To by bylo realizovatelné mnohem snáze, kdyby tyto projekty podpořilo vedení škol. Třetí podmínkou je provázanost se standardními výukovými tématy nebo standardními úkolovými situacemi – tím bude vyřešen argument časové náročnosti i „ztráty času“ pro nevýuková témata. A konečně čtvrtá a neméně důležitá podmínka: výuka musí být vedena tak, aby zapojovala intelekt i emoce žáků, vedla k hlubší reflexi tématu a rozvíjela kritické myšlení (Hernández, 2001, s. 212 a 228).

Lekce, které předkládá tato práce, jsou koncipovány tak, aby splňovaly výše zmíněné podmínky – navrhuje principy spolupráce učitelů na základě mezipředmětových vazeb, odkazují na standardní témata výuky a filmy nebo beletrie mají potenciál zasáhnout nejen kognitivní, ale i emocionální a v důsledku i behaviorální aspekty žákovských postojů.

¹³ V tomto aspektu se shodují s učiteli, kteří rovněž vyjadřují dilema, čemu se věnovat, je-li kvalita školy stále posuzována podle úspěšnosti studentů u přijímacích řízení na další vzdělávací stupně (Grant; Sleeter, 2007, s. 30).

2 Praktická část

2.1 Metodická část - úvod

Cílem této části je tedy představit lekce splňující výše zmíněná kritéria a zároveň doplnit průvodní materiály k těmto lekcím o dosavadní zkušenosti s jejich průběhem. Z těchto poznatků vyplývají další doporučení, která tak původní podobu lekcí značně zhodnocují. Ve třídách, kde byly lekce testovány, proběhlo také zjišťování jejich účinnosti, cílem této části práce je tedy rovněž seznámit čtenáře s těmito výsledky.

Lekce se týkají čtyř témat: první z nich, „*Človíček Tate*“ by měla být žákům nejbližší. Hlavním hrdinou je totiž dítě, chlapec nepochopený svými spolužáky a toužící po přátelství. Téma je dobře využitelné pro primární prevenci izolaci dětí ve třídním kolektivu. Tím, co Freda Tatea odlišuje od většinové společnosti, je jeho mimořádné nadání. Lekce předkládá žákům na základě filmových ukázek k promýšlení volbu mezi osobním rozvojem a přitakáním konformitě, na další úrovni vede k zamyšlení nad fenoménem mateřství a jeho odpovědností. Vzhledem k stále diskutované inkluzi je téma lekce velmi aktuální. Na výukové úrovni je lekce úvodem k tématu schopností, nadání a talentu.

Druhá lekce zpracovává autobiografický text „*Druhý dech*“, který je předlohou i dodatečným komentářem filmu „*Nedotknutelní*“. Zabývá se dvěma důležitými tématy: životem s nově získaným tělesným postižením a přátelstvím napříč etniky i všemi myslitelnými sociálními skupinami. Lekce zde není tolik cílena na změnu zpochybnění předsudků, jako spíše na pochopení rozsahu souvisejících změn a vlivu těchto změn na komunikaci postižených s vnějším světem a tedy na správné chování k osobám s handicapem.

Lekce „*Gran Torino*“ vede studenty k poznání mechanismu vzniku předsudků. Pomocí vybraných filmových pasáží jim ukazuje, že předsudky tvoříme tehdy, kdy nemáme dostatek validních informací nebo pozitivních zkušeností s objektem předsudku. K tomu využívá proměny vztahu rasistického veterána korejské války k sousední rodině Asiatů. Na výukové rovině lekce může doplnit témata korejské a vietnamské války, americké demografie nebo migrace – tématu velmi aktuálního.

Konečně poslední lekce využívající úryvky z filmu „*Království nebeské*“, který podrobně mapuje dějiny druhé křížové výpravy a zániku Jeruzalémského království má za cíl

zpochybnit předsudek o krvelačných muslimech proti hodným křesťanům, v další linii pak podnitit promyšlení tématu rozdílů mezi křesťanstvím jakožto náboženstvím ve všech jeho aspektech a podobami křesťanství jako osobní víry.

Je nutné doplnit, že cílem předkládané práce je primárně nabídnout podnětné a pro žáky aktivizující lekce otvírající důležitá společenská témata s potenciálem kultivovat jejich postoje způsobem, který se ve školách příliš často nevyužívá. Výzkum efektivit těchto lekcí má spíše druhořadý význam. A konečně poznámka k efektivitě samé: s vědomím toho, že postoj je změnitelný jen velmi obtížně a s velkou časovou náročností, lekce nemají ambici postoje respondentů zcela změnit. Za uspokojující výsledek lze považovat uvědomění několika nových informací (v kognitivní složce), mírný deklarovaný příklon k hodnotám tolerance a diverzity a odbourání nejzákladnějších chyb v jednání a chování (konativní složka). Postihnout změny v emotivní složce postoje je velmi obtížné, v podmínkách hromadné výuky téměř nemožné. Na míru empatie¹⁴ však mohou částečně poukázat širší výpovědi žáků.

Výzkum neměří další neméně důležité očekávané přínosy lekcí: hlubší promyšlení vlastních i cizích postojů a jejich zdrojů, rozvoj schopnosti správné argumentace, diskuze a čtení s předvídáním, obohacení čtenářského a diváckého repertoáru žáků, obohacení výuky po obsahové i činnostní stránce atd.

V předchozí kapitole byly zmíněny stupně integrace MKV do výuky. Lekce, které jsou prezentovány v této části práce, jsou vystavěny tak, aby odpovídaly dosud málo naplňovanému druhému a částečně i třetímu stupni (Hernández, 2001, s. 277 – 280).¹⁵

2.2 Metodologická část – úvod

Mým původním záměrem bylo testování předkládaných lekcí během tandemové výuky, kterou bych vedla spolu s vyučujícími, kteří standardně vyučují související předměty na 2.

¹⁴ K problematice rozvoje empatie a zejména kulturní empatie více Morgensternová; Šulová a kol., 2007, s. 94.

¹⁵ Druhý stupeň spočívá v širším využití témat MKV ve výuce, jejíž struktura jinak není zásadně měněna, a to za využití jiných konceptů a perspektiv zprostředkovaných filmy a beletrií. Třetí stupeň již funguje na obráceném principu: výuková témata mají funkci podkladů a východisek pro cennější cíle výchovné. (Hernández, 2001, s. 277 – 280, podrobněji Banks; McGee Banks, 2010, s. 237 - 254).

stupni základní školy, kde pracuji. Takový přístup by mi umožnil získat bezprostředně více postřehů o žákovských reakcích na jednotlivé otázky či úkoly. Kvůli mé dlouhodobé pracovní neschopnosti to ale nebylo možné. Lekce tedy vedli mí kolegové samostatně a dodatečně mi pak předali své zkušenosti a připomínky spolu s písemnými materiály vytvořenými jejich žáky.

Tyto materiály jsou potom dále zpracovávány pro měření efektivity lekcí ve smyslu ovlivňování žákovských postojů. Data z žákovských dotazníků vyplňovaných vždy před lekcí a po ní jsou zpracována kvantitativně i kvalitativně: kvantitativní postup je použit u škál a dotazníků, kde bylo možné číselné vyjádření. V případě škál vyjadřujících míru sympatie nebo souhlasu s určitým výrokem jsou k dispozici tabulky srovnávající žákovské odpovědi „před“ a „po“, vypočteny jsou průměry i mediány. V případě dotazníkových odpovědí a výběru ze tří možností jsou srovnány počty respondentů, kteří zvolili danou možnost před lekcí a po ní.

Kvalitativní hodnocení (v podobě postihování šíře a zaměření žákovských odpovědí na otázky, jejich interpretace a hodnocení toho, co zaznělo v ukázkách, jejich doplňujících otázek použitelných pro směřování další výuky apod.) je využito ke zjištění, zda žáci pochopili ukázkou i související otázku, dokázali správně zpracovat informace a vhodně reagovat na úkol. Cílem tedy je v podstatě ověřit přiměřenost lekce pro danou věkovou skupinu a s tím provázanou efektivitu jednotlivých úloh. Dále jsou v kapitolách „Zkušenosti s lekcí ...“ zpracovány i připomínky učitelů, kteří danou lekci vyučovali a prováděli tudíž současně i pozorování reakcí svých žáků a jejich zapojení do plnění úkolů. V případě, kdy analýza žákovských dokumentů ukázala na nedostatky, nebo záznamy ukázaly další žákovské i učitelské postřehy, kterým bylo možno vyhovět a které byly zároveň vyhodnoceny jako závažné pro další použití lekcí, byly poté zapracovány do kapitol „Část pro učitele“ nebo jako další přílohy s cílem využít zkušenosti žáků i učitelů co nejsmysluplněji. Veškeré písemné materiály, které byly zpracovávány pro hodnocení efektivity lekce, vyplňovali žáci anonymně. Cílem bylo získání co možná nejrelevantnějších dat neovlivněných sociální žádoucností.

2.3 Lekce *Človíček Tate*

2.3.1 Úvod k lekci *Človíček Tate*

Předkládaná lekce vychází z úryvků z filmu *Človíček Tate* z roku 1991, hlavní role si zahráli Adam Hann-Byrd, Jodie Foster (pro kterou byl film zároveň režisérským debutem) a Dianne Wiest. Hlavní postavou je Fred Tate, mimořádně nadaný sedmiletý chlapec žijící se svou svobodnou matkou DeeDee, která syna sice miluje, ale příliš si neví rady co s Fredem, jeho narušeným zdravím, a také s penězi. Fred touží po přátelích, kterých se mu v běžné škole nedostává, a také po nových podnětech, které mu škola není schopna poskytnout. Do děje vstoupí Jane Grierson, která chce s Fredovým nadáním pracovat, umožnit mu letní univerzitní studium a speciální skupinové kurzy pro nadané, účast v matematických soutěžích a také publicitu. DeeDee se zdráhá vyjádřit s tím souhlas. Snímek se zaměřuje zejména na rovinu složitého vyjednávání mezi oběma ženami o to, jak s Fredem naložit. Na pozadí tohoto sporu jsou i nevyřčené osobní důvody obou žen. Závěr filmu vyznívá veskrze pozitivně: Fred absolvuje rozvíjející programy, získá nové přátele a tím i sebejistotu, vrací se ale k matce, protože s chladnou Jane postrádá její vřelost a radost ze života, Jane a DeeDee překonají své rozpory a obě tak hrají dále roli ve Fredově životě, všichni tři tedy vlastně přitakají střední cestě.

Film byl pro lekci zvolen z několika důvodů, které zazní ve vybraných ukázkách v prezentaci. Prvním je téma vyčlenění z kolektivu spolužáků a související pocity osamění. Druhým tématem je role učitelky, jejíž nepochopení pro Fredovy zvláštnosti prohloubilo jeho vyloučení a také prakticky znemožnilo další rozvíjení jeho nadání. Třetím momentem je osoba Fredovy matky, která se všemožně snaží nahradit Fredovi chybějící přátele a otce a dělat mu život zábavnější, přesto ve svém úsilí více nebo méně selhává, mimo jiné proto, že se Fredovy výjimečnosti vlastně obává. Dalším zajímavým prvkem je osoba Jane, kterou film postupně odhaluje jako ženu sice úspěšnou, v postatě ale velmi osamělou a frustrovanou vlastní bezdětností. Jádrem většiny úkolů, které budou žáci řešit, je ale otázka rozvoje individuality (v tomto případě nadání, které samo o sobě představuje zajímavé téma pro výuku) proti konformitě a průměrnosti, resp. výhod společenské diverzity.

Lekce je vedena kombinací ústních a tedy skupinových forem práce (největší prostor zde zaujímá diskuze s žákům přidělenými rolemi) a formou samostatné tvorby písemného záznamu z textu jedním z postupů repertoáru programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení – konkrétně metoda „Vím - Chci vědět - Dověděl jsem se“ (Křižánková, 2006 a

Košťálová, 2007).¹⁶ Text s doplňujícími informacemi navíc budou žáci zpracovávat metodou I.N.S.E.R.T. (Košťálová, 2008), návod k jejímu použití naleznou přímo v prezentaci.¹⁷

V závislosti na zájmu žáků a na časových limitech, který učitelé jednotlivým úkolům přiřadí, má lekce časovou náročnost v délce 2 – 3 vyučovacích hodin. V případě základní školy lze lekci využít nejvhodněji v rámci Občanské výchovy, Mediální výchovy nebo Českého jazyka a literatury. Na středních školách lze akcentovat samostatnou problematiku nadání a využít lekci v rámci psychologických témat v předmětu Základy společenských věd. Variantou je také převod lekce nebo jejích částí (filmových ukázek v původním znění) do angličtiny a tedy využití v hodinách Anglického jazyka.

Výstupem z lekce by (v závislosti na věku žáků) měla být schopnost uvést základní fakta o fenoménu nadání a také schopnost klást k tématu rozvíjející dotazy, rozvoj schopnosti číst mezi řádky a vyvozovat ze souvislostí (filmové ukázky některé skutečnosti nekonstatují, pouze naznačují), rozvoj schopnosti efektivního zpracování zadaného textového materiálu a tím i kritického myšlení, rozvoj schopnosti argumentace a správného vedení diskuze a zejména pak schopnost zdůvodnit vlastními argumenty výhody společenské (v případě širšího uchopení ze strany učitele např. i biologické) diverzity. V případě, že učitelé vhodně využijí v lekci práci se slovníkem cizích slov, cílem bude i rozšíření slovní zásoby žáků.¹⁸

V příloze této práce jsou pracovní listy, které budou vyučující k aktivitám z lekce potřebovat.

¹⁶ V příloze této práce naleznete tabulku V-Ch-D – příloha č. 1.

¹⁷ Variantou vpisování značek do textu, které může v konečném důsledku působit zmátačně, je opisování informací do předem připravené tabulky s kolonkami „už jsem věděl/a“, „nové“, „otázky“ a „nesouhlasí“ (Košťálová, 2008). Tato varianta je při vyučování i v rámci učitelovy přípravy časově náročnější, ale přehlednější zpracování zvyšuje pravděpodobnost, že si žáci (zejména ti s vizuálním stylem učení) informace osvojí.

¹⁸ Variantou, jak pracovat se slovníky, je také dlouhodobá práce na osobním – žákovském nebo dvojicovém nebo třídním slovníku cizích slov. Kdykoli při práci ve třídě narazíte na důležité cizí slovo, které žáci dosud neznali, vyhledejte jeho význam ve slovníku a запиšte ho do svých autorských slovníků. To umožní snazší připomenutí pojmů, s nimiž jste již pracovali (Tomková; Kašová; Dvořáková, 2009) Podmínkou je, že takový slovník bude ve třídě stále při ruce, aby do něj mohli žáci samostatně nahlížet, kdykoli si nebudou jisti významem. Velmi vhodné je to zejména pro žáky se slabší pamětí nebo třeba pro žáky, kteří se vrátí do školy po delší absenci.

2.3.2 Človíček Tate – část pro učitele

Tématem této lekce je odlišnost a její prožívání v dětském kolektivu. I když výjimečnost Freda ze snímku *Človíček Tate* (USA, 1991, režijní debut Jodie Foster, která si zahrála i jednu z hlavních rolí) je ve společnosti ojedinělá a vlastně obdivuhodná, můžete toto téma a jeho zpracování použít pro prevenci nebo jeden z kroků řešení jakéhokoli vyčlenění dítěte z kolektivu pro jeho výjimečnost.

Použité momenty (pocit vyloučení, touha po kontaktu a po přátelství, neúspěšná snaha zapadnout do kolektivu, nepochopení a snaha soudit ze strany okolí – v tomto případě jmenovitě Fredovy učitelky, dobrovolné vyloučení z většinové společnosti nebo konformita a rezignace na vlastní identitu) platí obecně a je dobré je při práci na lekci s žáky prodiskutovat v souvislostech – jako základ šikany, příčinu psychických potíží vyčleněných dětí atd.

Ve filmu i lekci je akcentována odlišnost přístupů k Fredově výjimečnosti: DeeDeeina snaha Freda bavit, zlepšovat mu náladu, začleňovat ho mezi jiné děti a jeho výjimečnost spíše upozadovat, Jane se zastává jeho individuálního rozvoje, v jeho výjimečnosti vidí přednost, která si zaslouží respekt a publicitu. S tím budou pracovat v průběhu lekce i Vaši žáci.¹⁹ Pokud k tomu sami nedojdou, upozorněte je na limity obou přístupů – v prvním případě je to nedostatek podnětů, které nadaný Fred potřebuje, tendování k průměrnosti. Ve druhém případě je to jednostrannost, odtržení od zbytku světa, přílišné posilování vědomí vlastní nadřazenosti atd. Pokud si toho sami nevšimnou, upozorněte je také na motivy v pozadí (touha uzpůsobit dítě ke svému obrazu, obavu z odmítnutí vlastním dítětem, bolestně pociťovaná vlastní bezdětnost, mateřská láska spojená se strachem o dítě,...).

Veďte své žáky k otázce, zda existuje řešení – cesta, která by naplnila Fredovy intelektuální i citové. Co by pro to mohlo udělat jeho okolí? Co může udělat učitelka? Co mohou udělat spolužáci? Pokuste se převést tyto otázky a odpovědi na ně do obecné úrovně. Týká se to celé společnosti? Existuje ve společnosti nějaká snaha řešit situaci dětí, které jsou nějak výjimečné? Jak se jí říká? Co si o tom myslíte? Proč je vhodné a prospěšné, když různí lidé pracují společně? Personalizujte. Týká se to nějaké skupiny, ve které jste někdy sami byli? Co může každý z nás udělat pro to, aby se všichni v kolektivu cítili dobře? Děláte to skutečně?

Závěrem můžete dojít k pojmu diverzity a jejího pozitivního dopadu, například v přírodě. Téma biodiverzity a její prospěšnosti můžete šikovně využít pro výuku biologie, ekologie atd. Téma diverzity můžete využít pro mezipředmětové vazby, výborně se na to hodí.

¹⁹ Pracovní listy k této aktivitě naleznete v příloze k této práci: příloha č. 2 a příloha č. 3.

Pokud byste chtěl/a v tématu odlišnosti v žákovské skupině pokračovat zpracováním tématu Aspergerova syndromu, výborně se hodí kniha Ivony Březinové *Řvi potichu, brácho*. Většina textu se týká soužití s chlapcem trpícím těžkou formou autismu, pro praktické využití je ale vhodnější zaměřit se na pasáže týkající se Pamelina seznamování se spolužákem Patrikem, protože v těchto částech je zachycen proces poznávání a pochopení člověka s PAS.

2.3.3 Dotazník před lekcí – Človíček Tate

Dotazník budete vyplňovat anonymně – nepodepisujte je. Ke každému výroku, který je tu napsaný, udělejte čárku na škále od úplného souhlasu až k úplnému nesouhlasu podle toho, jak silně s výrokem souhlasíte. Odpovídejte, prosím, zcela upřímně.

Každý má právo odlišovat se od ostatních.

|-----|

plně souhlasím	spíš souhlasím	nevím	spíš nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
----------------	----------------	-------	------------------	-------------------

Lidé by se měli chovat ke všem tolerantně a přijímat je takové, jací jsou.

|-----|

plně souhlasím	spíš souhlasím	nevím	spíš nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
----------------	----------------	-------	------------------	-------------------

Každý by měl mít právo rozvíjet se tak, jak potřebuje, společnost (stát) to musí zajistit.

|-----|

plně souhlasím	spíš souhlasím	nevím	spíš nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
----------------	----------------	-------	------------------	-------------------

Odlišnost mezi lidmi je přínosná.

|-----|

plně souhlasím	spíš souhlasím	nevím	spíš nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
----------------	----------------	-------	------------------	-------------------

V žádné skupině by se nikdo neměl cítit vyloučený.

|-----|

plně souhlasím	spíš souhlasím	nevím	spíš nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
----------------	----------------	-------	------------------	-------------------

Sám/sama dělám vše pro to, aby se nikdo kolem mě necítil ostrčený.

|-----|

plně souhlasím	spíš souhlasím	nevím	spíš nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
----------------	----------------	-------	------------------	-------------------

2.3.4 Prezentace *Človíček Tate*

Človíček Tate

Lekce 1

Úvodní instrukce

- Jak vyplývá z názvu, uvidíte několik pasáží z filmu Človíček Tate a o nich si poté budeme povídat. Pokud někdo z vás tento film zná, neprozrazujte svým spolužákům pointu.
- První pasáž by vám měla napovědět, jaká problematika je pro tento film klíčová. Pokuste se sami pro sebe zjistit, jakým tématem se dnes budeme zabývat.



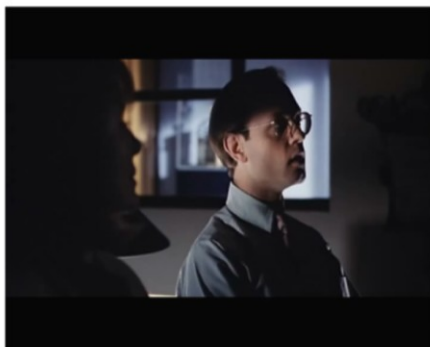
Scéna zachycuje Freda na školním hřišti. Ostatní děti hrají míčové hry, Fred je stranou a kreslí si, do týmu ho nikdo nevybere. Spolužák, kterého Fred obdivuje, ho trefí míčem, Fred upadne a ostatní ho označí za chcípáčka. Hovoří o tom, že ho jeho učitelka popsala jako beznadějného a zaostalého, potom naopak navrhovala, aby přeskočil celou základní školu. Během výuky ho vyzvedává matka, o které Fred mluví jako o DeeDee. Otce podle ní nemá, protože pochází z neposkvrněného početí, což chápe jako velkou odpovědnost. DeeDee se chová k učitelce nezdvořile, v autobusu učí Freda houpat se na horních tyčích.

Úkoly po 1. sekvenci

- Ve dvojicích proberte, co je Fredovým problémem, co ho trápí. Pokuste se pojmenovat jeho pocity. Na rozhovor máte jednu minutu.
- Poté společně probereme, k čemu jste došli a napíšeme si vaše nápady na tabuli.

Úkoly před 2. sekvencí

- Došli jsme k tomu, že Fred se v několika ohledech liší od svých spolužáků a v důsledku těchto odlišností se cítí osaměle. Jedna z jeho zvláštností je významnější než ostatní a jeho život tak zásadně ovlivňuje.
- Příští ukázka vám Fredovy schopnosti zpřesní.



Lektorka programů pro nadané děti Jane je na poradě se svým kolegou. Ten jí ukazuje Fredovy malby a říká, že Fred hraje na klavír na koncertní úrovni, píše básně a projevuje neomezené schopnosti v matematice a fyzice.

Úkoly po 2. sekvenci

- Ted' už byste měli přesně vědět, v čem se Fred od svých spolužáků liší. Fred má (kromě zvláštní rodinné situace) mimořádné

- Během následujících 5 minut vyplňte samostatně do tabulky „Vím – Chci vědět – Dověděl jsem se“ první dva sloupce: čím více, tím lépe, pište cokoli vás k věci napadne.

Reflexe

- Společně si projdeme, co jste doplnili do tabulky „Vím – Chci vědět – Dověděl jsem se“. Shrňme si, co o nadání víme a které otázky nás ještě k tématu napadají a na které chceme znát odpověď.



Rozhovor mezi DeeDee a Jane, Jane nabízí možnost, že zaplatí Fredovi letní univerzitní kurz a během té doby se mu bude věnovat a napíše o něm knihu. Říká, že Fred potřebuje stimulaci a rád, který mu DeeDee není schopná poskytnout. Jane odmítá s tím, že Fred pojede s ní do hotelu v Orlandu, kde má DeeDee brigádu, Fred tak stráví léto u bazénu, podle ní Fred chce být jen normální a šťastné dítě. Oponuje také jeho vředy – Fred žije s neustálou starostí o ozónovou díru atd., DeeDee se obává, že Fred neunes ten tlak.

Úkoly po 3. sekvenci

- Rozdělte se do dvou skupin. Každá skupina dostane papír se jménem postavy a herečky, která ji představuje. Ve skupinkách vypište do mentální mapy heslovitě všechny argumenty, které postavy vyjádřily, vypište důvody, které je k zaujetí těchto argumentů vedou a pokuste se ve stejném duchu doplnit několik dalších argumentů, které by daná postava podle vás také mohla použít.

Diskuze

- Sedněte si tak, aby byly obě skupiny proti sobě a vzájemně jste na sebe viděli. Zastávejte názor té z žen, kterou jste ve skupině zpracovávali, a pokuste se přesvědčit ostatní, proč by Fred měl strávit léto právě takto.
- Každý z vás si teď nechá projít hlavou argumenty, které zazněly. Kdo z vás je na straně DeeDee (Jodie Foster)? Kdo souhlasí s Jane (Dianne Wiest)?

Reflexe

- Mohli jste vidět a také si vyzkoušet dva základní postoje, které společnost k lidem s mimořádným nadáním (nebo ostatně k lidem s jakoukoli odlišností) zaujímá. Jaké to jsou? Stručně charakterizujte (můžete probrat s partnerem).

Práce se slovníkem

- Ve slovníku cizích slov vyhledejte následující pojmy:
- konformita
- segregace
- integrace
- inkluze
- selekce
- homogenní/heterogenní
- diverzita

Definice a předvídání

- Jak tato slova souvisejí s naším tématem?
- Zamyslete se nad výhodami a nevýhodami vyjmenovaných přístupů.
- Lze nevýhody nějak odstraňovat, pracovat s nimi, změnit je ve výhody? Jak?
- A teď se vraťte zpět a vzpomeňte si na poslední ukázkou. Jak se podle vás DeeDee rozhodla? Kde Fred stráví léto?



Jane přivádí Freda ze soustředění. Fred po příjezdu domů zjistí, že DeeDee prodala jeho klavír, místo toho ho namalovala barvou na zeď, ale s chybějícími klávesami. Fred říká matce „leptone“, když se ho DeeDee ptá, co to znamená, odpovídá, že by tomu nerozuměla. Poté jí vysvětlí, že lepton je částice Z, tedy atomová částice menší než proton nebo neutron.

Úkoly po čtvrté sekvenci

- Teď už víme, jak Fred léto strávil.
- Co z toho plyne? Jak se Fred změnil? Co mu matčino rozhodnutí přineslo – v dobrém i špatném?
- Co se tím změnilo pro DeeDee? Jak asi bude své rozhodnutí zpětně hodnotit?
- Vzpomeňte si na vyhledané pojmy: o kterých z nich teď mluvíme?

Posun v příběhu

- Fred se tedy s Jane a dalšími nadanými dětmi, které kolem sebe Jane sdružuje, sblížil, našel konečně někoho, kdo mu rozumí, poprvé v životě měl přátele, objevil nový svět. Naopak vztah k matce delším odloučením postupně slábl.
- Pokuste se teď pojmenovat a zdůvodnit pocity jednotlivých postav.



Fred je u Jane, ta ho chystá na veřejné vystoupení, při oblékání ho zkouší z fyzikálních formulí. Fred reaguje: „Proč se mě vždycky ptáš jenom na školu? Jak to, že pořád mluvíš jako kniha? Proč tě nikdy nikdo nenavštěvuje? A jak to, že nemáš vlastní děti? Proč jsi taková zvláštní?“ Jane nedokáže odpovědět.

Úkoly po 5. sekvenci

- Co nového jsme se o postavách dověděli?
- Potvrdilo se vám něco z toho, co jste si o nich mysleli po shlédnutí rozhovoru mezi DeeDee a Jane? Co?
- Vyplývá to, jak se teď Fred asi cítí a na co se Jane ptá, z toho, jaký přístup (vzpomeňte na slovníkové pojmy) péče o něho nakonec DeeDee zvolila?

Závěr

- Ted' budete pracovat samostatně. Na volný list papíru teď celý příběh několika větami dokončete – vymyslete, jak se dál podle vás vyvíjel. Nezapomeňte ve svém textu zohlednit, co jste se dosud dověděli.
- Po odevzdání svých textů se zamyslete nad tím, jak by MĚL příběh skončit, tedy vymyslete nejlepší možné řešení. Liší se vaše písemná a ideální verze? V čem a proč?

Reflexe

- Proberte se spolužáky své optimální zakončení příběhu. Shodujete se? Krátce prodiskutujte.
- Je něco, co byste chtěli doplnit k tématu, úkolům nebo k průběhu diskuzí?
- Máte nějakou otázku k tématu?
- Jak se vám pracovalo? Který úkol byl pro vás snadný a který naopak obtížný a proč?

Poslední úkoly

- Teď si pozorně přečtěte papír s doplňujícími informacemi k tématu nadání.
- Text zpracujte metodou I.N.S.E.R.T. – k informacím, které už znáte, vyznačte „fajfku“. Informace, které jsou pro vás nové, označte „+“. Informace, které jsou v rozporu s tím, co víte, nebo kterým nevěříte, označte „-“. A konečně to, k čemu máte další otázky nebo čemu jste nerozuměli, označte „?“.

Poslední úkoly

- Vraťte se teď k rozpracované tabulce „V-CH-D“. Doplňte poslední sloupek. Zaznamenejte, co jste se k tématu dověděli nového.
- Zvýrazňovačem nebo pastelkou zatrhněte ve druhém sloupečku otázky, na které jste dosud odpověď nedostali. Do některé z příštích hodin zkuste odpovědi dohledat a o to, co jste zjistili, se pak podělíte se spolužáky.

2.3.5 Problematika nadání – několik informací navíc

Každý z nás se rodí s určitým potenciálem neboli možnostmi získanými geneticky po předcích. Těm říkáme vlohy. Hned po narození jsme také včleněni do prostředí, které nás bude dlouhodobě a silně ovlivňovat. Postupem času, jak dospíváme, si sami začínáme vybírat, které vlivy na sebe necháme působit. Stále větší význam má také míra naší snahy se dále rozvíjet – hovoříme o motivaci. Výsledkem toho všeho jsou naše vlastnosti, náš charakter a také naše schopnosti, mezi které řadíme i inteligenci. Intelligence je vlastně naše schopnost řešit problémy, učit se a přizpůsobovat se novým situacím.

Odlišujeme inteligenci vrozenou (ta se rozvine kolem 14. roku věku a v průběhu dospělosti klesá) a inteligenci získanou zkušenostmi (ta se rozvíjí i v dospělosti, pokud na sobě jedinec pracuje). Protože je intelligence široký pojem, dělí se do mnoha oblastí, v základu ale odlišujeme tři druhy: konkrétní (obrazové názorné myšlení), abstraktní (práci s pojmy) a sociální (porozumění a správné ovlivňování mezilidských vztahů), přičemž tyto druhy jsou na sobě nezávislé: jedinec může v jedné oblasti vynikat a v druhé být i podprůměrný.

Intelligence se měří pomocí testů. Většina lidí má inteligenční kvocient mezi 90 – 109 body, toto rozmezí je průměrem. Psychologové hodnotí jako nadání IQ, které překoná hranici 130 bodů, od 150 bodů potom mluvíme o mimořádném nadání. Dnes už se častěji než číselná hodnota uvádí slovně vyjádřené pásmo (nadprůměr, lehký podprůměr,...)

Jsou-li některé naše schopnosti dobře rozvinuté, mluvíme o nadání a je-li toto nadání obzvlášť vysoké nebo zcela výjimečné, označujeme je termínem „talent“ nebo „genialita“. Nadání ale nechápeme jen v rozumové oblasti, týká se i výjimečných výkonů v různých sportovních a uměleckých oblastech. Nás ale vzhledem ke shlédnutému filmu zajímá především nadání intelektové.

Jeho nositelé za svou výjimečnost získávají obdiv okolí, dosahují pracovních a vědeckých úspěchů, často je pro ně jejich nadání zdrojem sebevědomí. Mnozí z nich jsou kvůli svému nadání těmi, kdo posouvají společnost kupředu. Na druhou stranu, jak jste měli možnost vidět i ve filmu, nadaní lidé musejí často také čelit mnoha potížím. Kromě těch, o kterých jsme už mluvili v souvislosti s filmem, napadají vás nějaké další? Než budete pokračovat ve čtení, zamyslete se nad tím a zkuste také navrhnout možnosti, jak jim může společnost pomoci.

Kromě toho, že se jich ostatní děti straní, ani oni si často nemají se svými vrstevníky o čem povídat a cítí se mezi nimi jako exoti, klesá jim sebevědomí. Ve škole často čelí nudě, proto zlobí a mají potíže s autoritami, které často kritizují. Protože jim ve škole vše snadno jde, nenaučí se učit a mohou být zaskočeni školním neúspěchem. Často jsou vůči sobě příliš nároční, sami od sebe žádají perfektní výkony a bývají zdrceni, když jich nedosahují.

Použité zdroje:

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi. Praha: Grada, 2009.

NAKONEČNÝ, Milan. Encyklopedie obecné psychologie. Praha: Academia, 1998.

2.3.6 Dotazník po lekci – Človíček Tate

Už víte, jak s dotazníkem pracovat. Nepodepisujte a odpovídejte, prosím, upřímně.

Každý má právo odlišovat se od ostatních.

-----|

plně souhlasím	spíš souhlasím	nevím	spíš nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
----------------	----------------	-------	------------------	-------------------

Lidé by se měli chovat ke všem tolerantně a přijímat je takové, jací jsou.

-----|

plně souhlasím	spíš souhlasím	nevím	spíš nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
----------------	----------------	-------	------------------	-------------------

Každý by měl mít právo rozvíjet se tak, jak potřebuje, společnost (stát) to musí zajistit.

-----|

plně souhlasím	spíš souhlasím	nevím	spíš nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
----------------	----------------	-------	------------------	-------------------

Odlišnost mezi lidmi je přínosná.

-----|

plně souhlasím	spíš souhlasím	nevím	spíš nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
----------------	----------------	-------	------------------	-------------------

V žádné skupině by se nikdo neměl cítit vyloučený.

-----|

plně souhlasím	spíš souhlasím	nevím	spíš nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
----------------	----------------	-------	------------------	-------------------

Sám/sama budu dělat vše pro to, aby se nikdo kolem mě necítil ostrčený.

-----|

plně souhlasím	spíš souhlasím	nevím	spíš nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
----------------	----------------	-------	------------------	-------------------

2.3.7 Zkušenosti s použitím lekce *Človíček Tate*

Lekce byla testována v 6. a 8. třídě v ZŠ v Libčicích nad Vltavou v červnu tohoto roku. V 6. třídě se lekce vedené třídní učitelkou, která je také školní metodičkou primární prevence, účastnilo 26 žáků, použitelných bylo 22 dotazníků (zbylé 4 byly vyřazeny pro nesrozumitelné vyznačování). V 8. třídě vedla lekci rovněž třídní učitelka, která se současně výchovnou poradkyní. Lekce se účastnilo 14 žáků. Obě třídy absolvovaly lekci v rámci Občanské výchovy.

Ani jedna z vyučujících nemá k lekci výraznější připomínky, lekci zásadně nepozměnily a úkoly procházely s žáky ve stejném pořadí, jak je v lekci doporučováno. Z tohoto důvodu nebyl plán lekce dodatečně měněn.

Účinnost lekce, tedy měření postojů vůči odlišnosti mezi lidmi, byla testována pomocí škál, na nichž žáci vyjadřovali míru souhlasu s výroky, které byly před lekcí a po jejím absolvování téměř identické. Úplný souhlas (a tedy nejvyšší míru tolerance) žáci vyjadřují čárkou dopsanou na úplný začátek škály (bodováno 0), úplný nesouhlas (intoleranci) vyznačují zcela vpravo (bodováno 15). Čím nižší je tedy výsledné číslo, tím vyšší míru tolerance a podpory diverzity žáci ve svých výpovědích deklarovali.

V 8. třídě byla účinnost lekce prokázána nad očekávání vysokými skóry, jak ukazuje tabulka č. 1 níže. Čísla byla zaokrouhlena na tři desetinná místa.

Hodnocený výrok	Průměrná míra souhlasu před lekcí	Průměrná míra souhlasu po lekci
Každý má právo odlišovat se od ostatních.	2,521	1,436
Lidé by se měli chovat ke všem tolerantně a přijímat je takové, jací jsou.	2,079	1,555
Každý by měl mít právo rozvíjet se tak, jak potřebuje, společnost (stát) to musí zajistit.	5,293	4,091
Odlišnost mezi lidmi je přínosná.	4,921	3,782
V žádné skupině by se nikdo neměl cítit vyloučený.	3,421	2,409
Před lekcí: Sám/sama dělám vše pro to, aby se nikdo kolem mě necítil ostrčený. Po lekci: Sám/sama budu dělat vše pro to, aby se nikdo kolem mě necítil ostrčený.	4,693	4,545

Tab. č. 1: Výsledky dotazníků k lekci „*Človíček Tate*“ (průměry) – 8. třída

Nečekaně velké rozdíly mezi udávaným souhlasem s výrokem před lekcí a po ní lze zčásti vysvětlit určitou rigiditou nebo snad nepochopením pojmu „odlišnost“ tak, jak byl míněn, u jednoho z žáků, jak vyplývá z jeho dotazníku: „*nepřijmu, když je někdo třeba vrah*“ a „*odlišnost mezi lidmi způsobila všechny války, šikanu atd.*“. Během lekce zřejmě došlo k určitému otupení, byť jeden závěrečný dotazník stále vykazuje mezi ostatními výjimečnou averzi vůči diverzitě. Vcelku je ale účinnost lekce jednoznačně prokazatelná, v naprosté většině dotazníků je patrný posun k větší míře tolerance, proto lze lekci hodnotit v tomto případě jako výrazně úspěšnou. Stejně tak v záznamech z plnění úkolů je (až na jednu již citovanou výjimku) jednoznačná shoda na tom, že Fred má právo se dále rozvíjet a podpora jeho nadání může přinést společnosti řadu pozitiv. Stejně tak byl opakovaně vyjádřen despekt k Fredovým spolužákům – posměváčkům.

Z písemných výstupů práce 8. třídy (tabulka V-CH-D, odhad dalšího děje příběhu) vybírám několik zajímavých, inspirativních úryvků, které mohou být dobře využity pro další práci s tématem:

„Fred vystuduje univerzitu a dokáže všem, že je normální člověk a že odlišnost je dobrá. Pak všichni, co se mu smáli, budou pracovat v jeho firmě.“

„Máma na něj nakonec bude pyšná.“

„Fred vystuduje univerzitu a bude žít normální život. Něco jako „normální život“ ale není. Život je prožít si svou trvanlivost jak chcete a „normální“ život není... nic podle mě není „normální“. Život by měl být to že si člověk prožije svůj sen a že bude spokojen.“

„Proč se lidé posmívají jiným? Chtějí si zvětšit ego nebo se vysmát ostatním? Nebo se chtějí dostat do postavení „nejsi mi roven a jsem lepší než ty“? Vím že teď jsem nepsala o nadání ale docela se k tomu výsměch a ponižování vztahuje...“

„Každý je nějak jiný a to k životu patří.“

V 6. třídě se naopak ve škálách zadávaných před a po lekci účinnost neprokázala. Po absolvování vycházejí průměrné míry souhlasu v číslech vyšších, jak je vidět v tabulce č. 2 níže. Výsledky byly rovněž zaokrouhleny na tři desetinná místa.

Hodnocený výrok	Průměrná míra souhlasu před lekcí	Průměrná míra souhlasu po lekcí
Každý má právo odlišovat se od ostatních.	2,109	2,400
Lidé by se měli chovat ke všem tolerantně a přijímat je takové, jací jsou.	1,377	1,636
Každý by měl mít právo rozvíjet se tak, jak potřebuje, společnost (stát) to musí zajistit.	4,245	4,718
Odlišnost mezi lidmi je přínosná.	3,500	3,631
V žádné skupině by se nikdo neměl cítit vyloučený.	1,186	2,177
Před lekcí: Sám/sama dělám vše pro to, aby se nikdo kolem mě necítil ostrčený. Po lekcí: Sám/sama budu dělat vše pro to, aby se nikdo kolem mě necítil ostrčený.	2,918	3,440

Tab. č. 2: Výsledky dotazníků k lekcí „Človíček Tate“ (průměry) – 6. třída

Nepříznivý výsledek lze snad zčásti přičíst nechuti žáků (poznamenejme, že nejmladších z testujících) vyplňovat dotazník po lekcí, což zmiňovala i zkoušející učitelka. Žáci si stěžují na skutečnost, že na tyto otázky už odpovídali a i přes vysvětlení je pro ně těžké pochopit nutnost opakování. Ve výstupních dotaznících poté překvapivě vykazují některé dotazníky nečekaně vysokou míru nesouhlasu s výrokem. Zatímco v dotaznících před lekcí se ani jednou nevyskytl údaj vyšší než 9,1, v dotaznících před lekcí se objevil celkem třikrát, dvakrát dokonce s dvouciferným výsledkem.

Tento trend potvrzují i vypočítané mediány žákovských odpovědí v tabulce č. 3, které až na jednu výjimku hovoří pro neúčinnost lekce v oblasti ovlivňování žákovských postojů. Za pozitivní však lze (kromě posunu v přesvědčení o prospěšnosti diverzity ve 4. otázce) považovat alespoň fakt, že mediány jsou zpravidla nižší než výše uváděné aritmetické průměry.

Hodnocený výrok	Mediánová míra souhlasu před lekcí	Mediánová míra souhlasu po lekcí
Každý má právo odlišovat se od ostatních.	1,450	1,750
Lidé by se měli chovat ke všem tolerantně a přijímat je takové, jací jsou.	0,800	1,050
Každý by měl mít právo rozvíjet se tak, jak potřebuje, společnost (stát) to musí zajistit.	4,150	4,350

Odlišnost mezi lidmi je přínosná.	4,250	3,850
V žádné skupině by se nikdo neměl cítit vyloučený.	0,450	1,250
Před lekcí: Sám/sama dělám vše pro to, aby se nikdo kolem mě necítil ostrčený. Po lekcí: Sám/sama budu dělat vše pro to, aby se nikdo kolem mě necítil ostrčený.	3,250	3,550

Tab. č. 3: Výsledky dotazníků k lekcí „Človíček Tate“ (mediány) – 6. třída

Na druhou stranu, písemné záznamy z prací 6. třídy (listy V-CH-D a také písemnou přípravu na diskuzi na pracovních listech) lze chápat jako doklad velkého porozumění vůči Fredovi, je zde opakovaně vyjádřena teze, že nadaní lidé jsou zdrojem obohacení společnosti, a že by proto měl být jejich rozvoj podporován. V žádné práci se neobjevuje stanovisko obhajující v jakémkoli smyslu tlaky ke konformitě společnosti. Lze tedy konstatovat, že širší slovní vyjádření šestáků je v rozporu s tím, co vypověděli v závěrečném škálovém hodnocení. Vzhledem k tomu, jak tolerantně, vstřícně a skutečně promyšleně se vyjadřovali ve svých záznamech po shlédnutí filmových pasáží, nelze považovat lekci za neúčinnou.

Na tomto místě shrnuji žákovské argumenty, které zazněly v diskuzi na obhajobu stanoviska DeeDee:

- bojím se o něho, bude málo s rodinou, chci ho mít jen pro sebe
- je nemocný, chci ho uzdravit
- nepotřebuje kamarády, má přece mě
- nechci, aby byl v cizím prostředí s cizími lidmi
- nechci, aby se měnil, mám ho ráda takového, jaký je
- potřebuje zapomenout na školu, kde čelil šikaně, musí být doma, užívat si a přijít na jiné myšlenky
- až moc si oblíbí Jane, bude ji mít raději než mě, Jane ho může proti mě poštvat
- až se bude vracet, přijde o nové kamarády z univerzity a bude se muset vrátit do školy, kde mu není dobře, to pro něho bude horší než doted'

Na obhajobu stanoviska Jane zaznělo:

- my jeho talent oceníme
- vím, jaké je být jiný
- nechci, aby skončil jako já bez rodiny a přátel
- v novém kolektivu si bude s ostatními rozumět, protože budou stejně inteligentní

- nikdo se mu nebude smát, neprožije špatné dětství jako já
- noví přátelé na něho budou mít pozitivní vliv
- jeho vzdělání a další rozvoj je nejdůležitější
- nemám děti, chci se o Freda starat jako o vlastního
- chci, aby si mě Fred oblíbil, zapomněl na matku a už se nechtěl vrátit domů

Z tabulek V-CH-D k tématu nadání vybírám:

„někteří talentovaní se dostávají postupně výš, nejen kvůli tomu, že je to baví, ale i kvůli tomu, aby to bavilo ostatní“

„chtějí se s tím projevit a ukázat všem že na to mají všichni, pokud budou chtít“

„když ho lidé podporují v tom, co dělá, je to krásný pocit“

„několik lidí vás kvůli tomu odsuzuje, ale potom se tu najdou lidé, kteří vás ocení“

„ještě mě zajímá, jestli lidi, co mají talent od narození, ho můžou v budoucnu ztratit a lidi, co ho nemají, získat“

„jak zjistím, jestli mám nadání?“

Tyto podněty lze využít pro další práci s tématem nadání.

2.4 Lekce *Nedotknutelní – Druhý dech*

2.4.1 Úvod k lekci *Nedotknutelní – Druhý dech*

Následující lekce vychází ze zpracování filmu „*Nedotknutelní*“ a zejména z jeho knižní předlohy „*Druhý dech*“ v podobě, v jaké byla znovu vydána po odvysílání filmu.

Kniha je autobiografií autora, který sám sebe zachycuje od šlechtického dětství v hmotném i kulturním nadbytku přes manželství s první ženou sužované téměř od počátků jejími zdravotními obtížemi spojenými s neplodností a dlouhými pobyty v nemocnicích. Philippe se fatálně zranil na vrcholu velmi úspěšné manažerské kariéry. Nikdy si neodpustil, že kvůli své nehybnosti nedokázal být své manželce oporou v bolestném konci jejího života.

Druhá (kratší) část knihy se týká Philippova života po překonání depresí jak z vlastní nemohoucnosti, tak později po smrti manželky. Osou vyprávění je zejména Philippovo přátelství s asistentem Abdelem, který tvoří protipól vzdělaného a kultivovaného aristokrata. Paradoxní i humorné situace vyplývající z jejich odlišnosti jsou hlavní náplní filmového zpracování, které je celkově mnohem odlehčenější než kniha, jejíž vyznění nezamlčuje obrovskou míru fyzického i psychického utrpení, jimiž si manželé Pozzovi prošli a ve Philippově případě s hroznou prognózou stále procházejí.

Příběh je pedagogicky využitelný na mnoha úrovních. Prvoplánově se nabízí varování před extrémními sporty a jejich nebezpečností, předkládaná lekce využívá jednak méně známá fakta spojená s tetraplegií a jejich důsledky pro život dotčeného, v druhé řadě pak překonávání rasových a sociálních bariér ve vztahu Philippa a Abdela v souvislosti se změnou hodnot, kterou Philippe musel projít.

Velkou výhodou je vysoká literární úroveň knižního textu i obdivuhodné zpracování filmu, který jakožto evropský (a také vzhledem k tématu) rozhodně nepatří k diváckému mainstreamu. Jedním z cílů lekce je proto také kultivace vkusu žáků a studentů a rozšíření jejich čtenářského a diváckého záběru.

Lze předpokládat, že žáci nemají silné předsudky vůči handicapovaným osobám. Chování k nim bývá spíše poznamenáno neznalostí okolností, nervozitou a nejistotou danou tím, že nevíme, jak se chovat a jak případně pomoci, mnohdy také špatným čtením signálů (třeba tiků v tváři nebo souvisejícímu postižení řeči). Těmto aspektům se věnuje zejména doplňující text, s nímž se žáci seznámí po zpracování textových ukázek (které lze a je vhodné doplnit i o ukázky z filmu).

Po absolvování lekce by žáci měli ovládat základní pravidla pomoci zdravotně postiženým a obecně chování k nim a komunikace s nimi. Měli by umět používat základní terminologii týkající se tělesného postižení (adekvátně věku žáků, kteří budou lekci zpracovávat). Měli by mít rámcovou představu o změnách, jimiž musí osoba smiřující se s handicapem projít, a o náročnosti těchto změn. Starší žáci či studenti by měli být schopni reflektovat proměnu hodnot, která nastává, a jak se tyto změny hodnot promítnou do společenského života vozíčkáře.

V závislosti na volbě konkrétního učitele lze lekci využít v hodinách Českého jazyka, Mediální výchovy, Výchovy ke zdraví (kde se pak lze zaměřit na úrazy z hlediska biologie). Jednotlivé otázky k textovým (případně filmovým) ukázkám lze zpracovávat ústně i písemně – pro vhodnost využití diskuze a také z důvodu časové úspory doporučuji zejména ústní zpracování buď ve skupinách, nebo hromadně v plénu celé třídy. Výjimkou je formulace „Šestera“ – zde je vhodné pracovat písemně, a to buď individuálně, nebo v malých skupinkách do tří žáků.

Dle věku a zájmu žáků a časových možností lze zvolit kratší nebo delší variantu lekce – tedy na 2 nebo 3 vyučovací hodiny. Návod k případnému zkrácení je k dispozici v části „Zkušenosti s lekcí“.

2.4.2 *Nedotknutelní* - část pro učitele

Po zpracování textového zadání z přiloženého materiálu lze pustit žákům/studentům film *Nedotknutelní* (pozor, ve verzi z roku 2011, na které sám autor předlohy a titulní postava spolupracoval, nikoli pozdější remake). V takovém případě směřujte pozornost žáků na rozdílné pojetí knihy a filmu. Film zásadně odlehčuje míru fyzického i psychického utrpení pisatele a akcentuje humorné stránky. Položte žákům otázku, proč tomu tak je. Proč se film snaží u diváků vyvolat jiné emoce než psaná kniha? Je to tak i u jiných filmových zpracování knižních předloh? Liší se nějak filmové publikum a čtenáři? Pokud byste přistoupil/a k takovému porovnání, bylo by vhodné použít další úryvky z knihy, které se věnují přímo traumatu a jeho prožívání a souvisejícím obtížím v běžném životě.

Připravená verze se vyhýbá (vzhledem k věku žáků, pro které byla primárně připravena) tématu partnerství a sexuality, které tvoří jednu ze tří základních rolí v životě dospělého člověka. Autor textu se ani v knize, ani ve filmu těmto otázkám nebrání, naopak hovoří poměrně velmi otevřeně. Se staršími studenty tedy lze probrat na základě textových i filmových otázek změny v této oblasti. V knize je najdete např. na straně 65 – 66.

Zvažte, zda studentům předáte textový materiál v tištěné formě (a pokud ano, zda po částech nebo vcelku) nebo ho promítnete na tabuli. Výhodou tabule je, že zamezíte tomu, aby studenti četli text před důkladným promyšlením otázek. (To se týká zejména otázek 12 a 13). Výhodou tištěné podoby je snazší vracení se zpět v textu, individualizace dle tempa čtení a skutečnost, že si studenti mohou přímo do textu dělat vpisky, zvýraznění atd.

Tato metodika je primárně koncipována ke společnému zpracování ve větší skupině (celé třídě) a k co největšímu využití diskuze. Mimo jiné z důvodu, že někteří členové skupiny mohou mít s vozíčkáři zkušenosti, které mohou ostatním předat, studenti se tedy mohou obohatit vzájemně. Zejména u mladších nebo méně disciplinovaných žáků je vhodné před zahájením práce připomenout pravidla diskuze.

Výjimkou je otázka 12, kde by žáci měli pracovat samostatně, písemně a s dostatkem času. V zadání je úkol formulován s výzvou ke stručnosti, aby se žákovské práce co možná nejvíce (alespoň po formální stránce) přiblížily těm citovaným. Vy ale můžete zadání rozvést a „tetrášova přikázání“ s dětmi rozpracovat jako delší slohovou úvahu.

A ještě jedna zmínka k „přikázáním“, zejména k prvnímu: pokud jste nečetl/a celou knihu, měl/a byste vědět, že autorova první manželka byla dlouhodobě vážně nemocná, v důsledku toho mnohokrát přišla o dítě a po vyčerpávajících letech léčby podlehl rakovině. Philippe

Pozzo byl v té době již několik let invalidní, proto jí nemohl být příliš velkou oporou, naopak podporu manželky potřeboval, což si velmi vyčítal. V jedné z fází smířování se s handicapem sám zvažoval, zda si zranění nepřivodil podvědomě naschvál, aby unikl hrůzám, kterým rodina v souvislosti s traumatizující léčbou jeho manželky Béatrice čelila. (str. 113) Je to jeden ze smutných momentů, jimž se podrobně věnuje kniha, zatímco film je nanejvýš okrajově zmíní.

I když budete používat metodu rozhovoru nebo diskuze, používejte v největší možné míře vizualizaci. U otázek 2, 3, 7, 11 můžete využít mentální mapy, u otázek 4, 5, 8, 9, 16 a případně i 17 můžete vypsát na tabuli nebo velký arch papíru (pokud pracujete se třídou třeba na koberci) alespoň heslovitě seznam žákovských nápadů nebo postřehů. Zapisováním můžete někoho z žáků pověřit. Pokud zapisujete sami, nechte si své písemné formulace od žáků schválit. Spolupracujte na jejich zpřesňování. Výhodou vizualizace je snazší orientace v tématu, snadný návrat k nedokončené práci, pokud nestihneme lekci zpracovat v jedné učební jednotce, je to také vhodný podklad pro závěrečnou reflexi. (K ní můžete využít otázky 14 – 17.) Máte-li ve třídě žáky se sluchovým handicapem, vizualizace je v podstatě nezbytná.

Nezapomeňte se ujistit, že vaši žáci dobře rozumějí používaným pojmům: handicap, identita, memoáry, invalida,... Pokud je žáci neznají, použijte slovník cizích slov nebo je zkuste dovést k definici bez pomůcek.

Po zpracování knihy žákům předložte doplňující text a dejte jim dostatek času na jeho prostudování a efektivní zpracování. Použít můžete například metodu „záznam z učení“ – smyslem je sepsat si samostatně stručné odpovědi na otázky: „Čeho se téma týká?“, „Jaké nejdůležitější informace jsem získal/a?“, „Jak vidím vazby k jiným předmětům?“, „Jak jsem porozuměl tématu?“ a „Co mě při řešení úloh napadlo?“ (Krykorková a kol., 2008)

Pokud byste chtěl/a s tématem zdravotního postižení pracovat dále, text vhodný pro teenagery s optimističtější závěrem je např. www.bez-bot.cz Ivony Březinové. Také můžete použít knihu Jean- Louise Fourniera *Kam jedeme, tati?*. Zajímavé jsou zejména s. 26 a 94 - 95, které se dotýkají veřejného diskurzu o přijetí zdravotního postižení. Pro práci se zrakovým postižením lze využít knížku *Jak voní týden* Olgy Masiukové, která je vhodná ke zpracování i na 1. stupni základních škol.

2.4.3 Dotazník před lekcí *Nedotknutelní*

- 1) Co je při jednání s vozíčkáři nejdůležitější?
 - a) respekt
 - b) soucit
 - c) schopnosti pomáhajícího
- 2) Jak máme poskytovat vozíčkářům pomoc?
 - a) aktivně, kdykoli máme pocit, že je třeba
 - b) pomoc nabídneme a počkáme na instrukce
 - c) nenabízíme, vozíčkář o pomoc požádá sám, pokud ji potřebuje
- 3) Jaký je rozdíl mezi paraplegiky a tetraplegiky?
 - a) žádný
 - b) paraplegik neovládá pouze nohy, tetraplegik celé tělo
 - c) tetraplegik neovládá pouze nohy, paraplegik celé tělo
- 4) Co považujete za nejbolestnější?
 - a) celoživotní postižení
 - b) postižení vzniklé v důsledku dlouhé nemoci
 - c) náhle vzniklé postižení
- 5) Napište několik vět o tom, co vás napadá k tématu tělesného postižení.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.4.4 Lekce *Nedotknutelní/Druhý dech* - zadání

Text, s jehož částmi se seznámíte, je zčásti předlohou, zčásti komentářem k francouzskému filmu *Nedotknutelní* z roku 2011. Jeho autor Philippe Pozzo di Borgo, francouzský šlechtic, úspěšný manažer a otec dvou dětí ochrnul po nehodě při paraglidingu od krku dolů – je tedy kvadruplegikem (někdy se používá také termín tetraplegik) a své paměti diktoval ve chvílích, kdy se cítil lépe, na gramofonovou pásku.

Následující úryvky vás uvedou k dalšímu čtení.

„Nedotknutelní“ jsme oba v mnoha ohledech. Abdel pochází ze severní Afriky a ve Francii se cítil sociálně vyloučený, podobně jako příslušníci kasty nedotknutelných v Indii, jichž se nikdo nesmí „dotknout“, a navíc má tak rychlé nohy, že za celou dlouhou kariéru grázla, řečeno jeho vlastními slovy, se ho policajtům podařilo skřípnout pouze jednou. Pokud jde o mne, já žiji za vysokými zdmi obklopujícími soukromý palác v Paříži – mou zlatou klec, jak říká Abdel -, kde jsem cosi jako mimozemšťan chráněný před světem a kde mi díky mému jmění nehrozí žádné strádání ani nedostatek. Takže i já jsem „nedotknutelný“.²⁰

„Už si toho moc nepamatuji! Předně jsem po odchodu svého pomocníka Abdela, který v mém životě sehrál zásadní roli, udělal za minulosti tlustou čáru. Když se však nad tím zamyslím, je to vážnější. Paměť mi vypovídá službu s výjimkou několika epizod, špatně zasazených v čase. Vracet se ve vzpomínkách je luxus těch, kdo jsou zajištěni a těší se dobrému zdraví. U strádajícího chudáka nebo trpícího člověka, který denně překonává spoustu překážek, který se musí starat o své živobytí nebo prostě jen přežít, se paměť zastaví v přítomnosti. (...) Utrpení pustoší paměť. V paměti zdravých lidí se v průběhu stárnutí hromadí zážitky i stesky; ta má je hladká, bez vzpomínek. Vlastní autobiografie je už tak samá díra od zapomínání a klamů, úmyslných či bezděčných, proto se vyprávění o někom druhém, v tomto případě Abdelovi, omezí na pouhý „dojem“, navíc ještě děravý.“²¹

„Volám svého asistenta Abdela. Ten magnetofon znovu správně nastaví. Můj přidušený hlas, nový a cizí, přikročí k nahrávání. Ten kolísavý hlas je potvrzením rozpadu mé vlastní identity. Už nemám žádné hrudní svaly. Můj hlas postrádá intonaci i členění. Na magnetofonový pásek se otiskují pouze slova, na jejichž vyslovení nashromáždím dostatek dechu.“²²

Po přečtení prvních tří úryvků byste měli být schopni odpovědět na následující otázky.

- 1) Má slovo „nedotknutelní“ tak, jak je zde použité, pozitivní nebo negativní významy? Zdůvodněte.
- 2) Vysvětlete smysl podtržené části. Co tím autor mohl myslet? Definujte „identitu“.
- 3) Vlastními slovy řekněte, co autor píše o paměti ovlivňující psaní memoárů. Je to pro vás překvapivé zjištění? Říká zde něco, na co je třeba myslet při čtení dalších pamětí?

²⁰ POZZO DI BORGO, Philippe. *Druhý dech*. Brno: Jota, 2013, s. 8.

²¹ Tamtéž, s. 9 – 10.

²² Tamtéž, s. 23.

„Ležím těsně u skalní stěny a mám pocit, jako bych byl celý trochu zdřevěnělý. Musel jsem ztratit vědomí. Moji kamarádi z paraglidingu Max a Yves si položili padáky vedle toho mého. Doktor Max bere věci do svých rukou. Před tváří mi vyhrabe díru, abych mohl dýchat, a vysílačkou se snaží přivolat pomoc. Nechápu, proč se mě ani jeden z nich nepokouší otočit. Mluvím na ně, můj dech je klidný, tak proč se mě neustále vyptávají, jestli můžu dýchat? V nosní dírce mě šimrá stéblo trávy, kýchnu a zasměji se. (...) Najednou mám pocit, že se nemůžu hýbat. Znovu upadám do bezvědomí. (...) Volám na Yvese, došlo mi, že nastal problém. Žádám ho, aby okamžitě zatelefonoval Béatrice a sdělil jí, že to není vážné. (...) Dávám mu telefonní číslo na svou sekretářku, ať zruší všechny schůzky, které jsem měl domluvené na tento večer v Itálii, na další den ve Švýcarsku a následující den v Německu. Vrtulník spouští lano. Než mě začne vytahovat nahoru, ještě se Yvesovi omlouvám, že jsem mu zkazil den.“²³

„Svět se se mnou zhoupne. Obestřu se hlubokým mlčením. Jedné noci, pod tlakem pocitu viny a neschopný přijmout svůj stav, vyděšený šílenstvím, jež se mě zmocňuje, se rozhoduji, že si vezmu život. Ale sebevražda se kvadruplegikovi páchá obtížně. Podaří se mi omotat si hadičku přivádějící kyslík kolem krku. Trhnu hlavou dozadu. Ztrácím vědomí. Probudí mě prudké světlo. Zdravotní sestry, které vyburcovaly přístroje, mě opět připojují, jako by se nic nestalo. Od té chvíle nastupuje ticho.“²⁴

4) V těchto dvou úryvcích jsou zachyceny dvě různé fáze přijetí postižení. Jaké? Charakterizujte je.

5) Dokázali byste domyslet a charakterizovat další období tohoto procesu, kdy se člověk smiřuje se ztrátou pohyblivosti a životem na vozíku?

Většina lidí předpokládá, že ochrnutí znamená ztrátu citlivosti v končetinách, tedy že postižený necítí bolest. Následující ukázky to vyvrátí.

„Ztratil jsem nit, je tma a mně je zle. Hlava se mi vtahuje mezi ramena. V horní části pravého ramene vystřeluje bolest připomínající bodání dýkou. Musím toho nechat. Kočka Fis se zjevně baví, když tělo, na němž spočívá, vibruje a vzpíná se, jako by úpěnlivě prosilo nebesa. Třesu se v křečích a pak se zhroutím. Kočka si s mým tělem pohrává, tráví na něm celou noc: jako by si prostřednictvím jeho záškubů potřebovala dokazovat, že žije. Od ramen po konečky prstů cítím pálení, nepřetržitý oheň, který často ještě zesílí. Podle toho dokážu říct, zda bude nazítří hezky nebo přijde déšť. Cítím intenzivní štípání na rukou, hýždích, podél stehen, v okolí kolen, ve spodní části lýtek. (...) Nazývají to „fantomové bolesti“.“²⁵

„To je problém kvadruplegiků – trpívají poruchami tělesné teploty. Například mě navzdory pálení kůže, které mě stravuje zvenčí, studí kosti. Připadám si jako mražený steak hozený na rozpálenou pánev, který po usmažení musí křupat ledem. Mnozí z nás kouří, aby se zahřáli; ti,

²³ Tamtéž, s. 93 a 94.

²⁴ Tamtéž, s. 107.

²⁵ Tamtéž, s. 17 – 18.

kdo mají tracheostomii, nekouří ústy, ale dírou v hrdle. Těch propálených košil, kalhot a přikrývek, než jsem já sám, který nic necítím, ucítil pach spáleného masa!“²⁶

6) Věděli jste to? Myslíte si, že jsou to skutečnosti, které mohou ovlivnit, jak lidé na vozíku komunikují s okolím?

7) Pokuste se na základě toho formulovat nějakou zásadu při chování k invalidům.

*„Po probuzení mě čeká „erpěčko“. Zkratka RP značí rektální palpaci. To je po ránu první úkon, který následuje hned po vyprázdnění pytlíku s močí a spočívá v tom, že mě ošetřovatelka otočí na bok, navlékne si rukavici, ukazovák si potře krémem a strčí mi ho... však víte, kam. Uměl jsem se narodit, zkrátka jsem měl – lidově řečeno – „z prdele kliku“, ale tady si říkám: Čeho je moc, toho je příliš. Zatímco se ve mně přehrabují, mám zavřené oči. Všechny mé ošetřovatelky, Marcelle, Pauline, Catherine, Isabelle, Sabríja a další si za svůj takt a laskavost zaslouží velký dík. Jsem ten, jehož druzí udržují při životě koncem ukazováčku. (...) Jsem téměř nahý. Zbývá sběrný sáček na moč, který visí na konci dlouhé trubičky, přichycené pomocí nástavce k mému penisu. Nazývají ho urinální kondom. Ta věc je nepříjemná a ani trochu sexy.“*²⁷

*„Trvalo mi měsíce, než jsem se naučil sedět. V sále s kompletně prosklenými stěnami, jimiž je vidět na Atlantik, vás položí na vertikalizační stůl. Jeho sklon se s každým dnem o stupeň zvýší, až se, přikurtování ke stolu, ocitnete vstoje a konečně se (...) zdravotníkům můžete podívat do očí místo do nosních dírek... Jakmile vás jednou postaví do vertikální polohy, můžete sedět v elektrickém vozíku.“*²⁸

*„Pohromou doprovázející náš úděl jsou proleženiny. Stačí, aby nějaký předmět přišel do styku s naším tělem na patnáct minut, a i když nic necítíme, vytvoří se otevřená rána. K jejímu zahojení jsou pak třeba celé měsíce pozorné péče. Už několikrát jsem měl takto zasažené paty, lokty, kolena, kříže. Hluboké rány odhalovaly kosti, takže mě museli operovat, aby organismus nakonec nezachvátila infekce.“*²⁹

8) Pokuste se na základě předchozích tří úryvků formulovat další změny v životě člověka, který se musí nově vyrovnávat s handicapem. Co ztrácí? Snažte se to vystihnout co nejstručněji, pouze několika slovy.

Následující úryvky se týkají vztahu mezi Philippem a jeho ošetřovatelem Abdelem. Toto nezvyklé přátelství tvoří páteř filmu Nedotknutelní, zatímco kniha Druhý dech má poněkud širší zaměření. První text vysvětluje první setkání – výběrové řízení na pozici ošetřovatele.

²⁶ Tamtéž, s. 110.

²⁷ Tamtéž, s. 26 a 258.

²⁸ Tamtéž, s. 108.

²⁹ Tamtéž, s. 126.

„Jako první jde na řadu Abdel. Dostavil se na inzerát, který dostal na pracovním úřadě. Mezi devadesáti uchazeči o místo figuruje jen jeden Francouz. Pomocí vylučovací metody si na zkoušku nechávám Abdela a Francouze, oba na týden. U Abdela cítím osobnost, pohotovost a cosi téměř mateřského. Navíc dobře vaří, třebaže po sobě nechává hrozný nepořádek. Francouz měl smůlu; řekl mi, že nasadit si do domu muslima je totéž jako pustit si tam démona. To neměl dělat, protože takhle jsem Abdela zaměstnal ještě týž den.“³⁰

„Všiml jsem si, že je schopen zaběhnout stovku neuvěřitelnou rychlostí. „Měl byste se dál věnovat sportu.“ „To už není třeba.“ „Ale proč?“ „Stovka se hodí, když máte za zadkem poldy...“ A když jsem na něj nevěřícně zíral, pokračoval: „No fakt. Stovka metrů většinou stačí, když potřebujete zmizet v metru, a pak jste v klidu.“³¹

„Abdela baví provokovat a rád si před mými přáteli z nóbl společnosti pouští ústa na špacír: „Pochopte, v zimě se ve vězení topí, máte tam veškerý komfort včetně televize!“ A jeho nejoblíbenější hlášky se týkají francouzského sociálního systému: „Proč bych měl podle vás pracovat? Jsem na podpoře, pobírám příspěvek na bydlení, zdravotní péči mám zadara... Francie je fakt dobrá. Nedejbože, aby přišly nějaký změny.“ Z tváří svých spolustolovníků pak mohu vyčíst, že dělá dobrou reklamu na nábor do řad nacionalistů.“³²

„Do hajzlu, u mýta jsou policajti. Zahrajeme jim to číslo se záchrankou?“ ptá se a hned mění sklon mého elektrického sedadla. Četník Abdela žádá, aby zajel na kraj vozovky. Se zavřenýma očima předvedu svůj výstup. „Jeli jste 205 kilometrů.“ „Máme naspěch, pán má záchvat, vysoký krevní tlak.“ Sténám ve svém koutě. Abdel mi zvedne ruku a pustí ji, aby zdůraznil ochrnutí. „Jestli mu do minuty neprofouknou ucpanou rourku, praskne mu hlava.“ tvrdí a ukazuje mou kartičku invalidy. Četník váhá a radí se s kolegou. Nakonec oba nasednou na motorky a plnou rychlostí nám razí cestu k nemocnici ve Vernonu. „To je teda fór, jása Abdel.“³³

„Pořádám doma koncert „Smrt a dívka“ od Franze Schuberta v provedení smyčcového kvarteta Psophos, které tvoří čtyři okouzující hudebnice. „Ten kousek není špatnej, fakt pěkný šestnáctý století,“ konstatoval Abdel uznale, když se na konci koncertu probudil.“³⁴

„Přišel jsem k sobě na nemocničním lůžku, myslím, že v Garches. „Jejda! Tak přece jsme se vrátili na Zem!“ zvolal Abdel. „Pět dní jsme byli v delířku. Tady skoro končila sranda! Byl jste mimo. Mluvil jste z cesty, takže jste si se sousedkama moc nepokecal!“³⁵

„Vyžívá se v provokování. Mému bratrovi, který je informatik, vysvětluje, že má ve svém programu chybu. Zapnout počítač přitom Abdel neumí! Provokatér jása.“³⁶

³⁰ Tamtéž, s. 116.

³¹ Tamtéž, s. 194.

³² Tamtéž, s. 194 a 195.

³³ Tamtéž, s. 198 – 199.

³⁴ Tamtéž, s. 218.

³⁵ Tamtéž, s. 187.

³⁶ Tamtéž, s. 216.

„Poté co jsme za sebou nechali řeku Ouarzazate, pokračovali jsme podél klidné oázy u řeky Dráa. Abdel si nenechal ujít příležitost a zadovářel si v dunách. Samozřejmě uvízl v písku. Museli nás odtamtud dostávat tři velbloudáři pomocí svých zvířat. „Užíváme si, ne?“ komentuje to Abdel.“³⁷

„V mém pokoji se objevují dva policisté. „Rádi bychom vám položili několik otázek v souvislosti s člověkem, kterého jsme dneska v noci vyfotili při dopravním přestupku. Vůz je v našich registrech vedený na vás.“ (...) „No ano, poznávám ho. Laurence, nepodívala byste se do dvora, jestli tam stojí ten modrý jaguár?“ Laurence mou hru pochopila. „Ne, váš vůz tam není.“ „Ale to není možné. Že by ho někdo ukradl?“ (...) „Znáte tu osobu?“ „Ne.“ (...) Policie není hloupá, ale když má před sebou kvadruplegika, který funí bolestí, (...) dává se na ústup. (...) Když tu historku Abdelovi líčím, slzí smíchy. „Vyblejskli mě, když jsem si to hasil stopadesátkou! „Bravo, Abdele... A co je s autem?“ „Zbylo po něm tohle, napálil jsem to přímo do zdi,“ odpověděl a podával mi klíčky. Tuhle historku se zrušeným jaguárem vypráví Abdel v pořadu Mireille Dumasové Vie privée, vie publique. Paní Dumasová se pobaveně směje. „Řekněte mi, že to není pravda!“ Ke svému velkému studu jeho slova potvrzují. Abdel tomu nasadí korunu: „Takovejch bylo!“³⁸

„Nechápe, proč mu domlouvám. Na mých přednáškách o „etice a řízení“ v přípravných kurzech obvykle po pěti minutách usíná, a když na besedách ve školách nebo kostelích podávám svědectví o naději, schrupne si i vestoje. (...) Celé mládí žil na pařížském předměstí, kde se člověk naučí krást a prodávat drogy. Směje se při vzpomínce na francouzská vězení, kde se mají delikventi jako v hotelu. (...) „Jsem nejlepší,“ prohlašuje se smíchem. Nikdo mu to nevymluví, a co si o tom myslí druzí, ho nezajímá. Je nesnesitelný, namyšlený, ješitný, arogantní, náladový, lidský. Bez něj bych shnil zaživa. Abdel o mě pečoval nepřetržitě jako o kojence. Pozorně vnímal sebenepatrnější znamení, bděl u mě, když jsem byl v bezvědomí, (...) chránil mě, když jsem byl slabý. Rozesmál mě, když jsem si myslel, že už nevydržím. Je můj d'ábel strážný.“³⁹

9) Pokuste se vyjádřit, proč vztah mezi Philippem a Abdelem funguje. Co jim oběma přináší? Pokuste se vymyslet co nejvíce důvodů.

10) Domníváte se, že se změnilo to, co od svých přátel Philippe požadoval a očekával před zraněním, a co hledá nyní? Jak a proč?

11) Zamyslete se nad předchozí otázkou na obecné úrovni, zapomeňte na to, co jste zjistili z textu. Jak se podle vás změnilы hodnoty člověka, který musel čelit tak velké změně? Co teď chce? Co je teď pro něho důležité?

12) Tato a následující otázka se týkají úryvků, které budete teprve číst. Pokuste se nad nimi zamyslet před přečtením textu, pouze sami za sebe. Lze podle vás ze zkušenosti Philippha a dalších poúrazových kvadruplegiků vyvodit nějaké poučení, nějaký návod, jak žít dál? Pokuste se formulovat 6 takových poučení – každé o 1 – 2 větách.

³⁷ Tamtéž, s. 244.

³⁸ Tamtéž, s. 196 – 198.

³⁹ Tamtéž, s. 119 – 121.

13) A teď se zamyslete nad otázkou, která lidi obvykle napadá, když se jim stane něco zlého – například po prožité letecké nehodě si řada lidí už nikdy do letadla nesedne. Myslíte si, že Philippe ještě někdy zkusil paragliding? Kdybyste vy byli na jeho místě, létali byste ještě?

Teprve teď si přečtěte poslední úryvky a porovnejte je s tím, co jste sami napsali.

„Šest tetrášových příkázání:

Postižení je, když nepřijdete o tělo, ale o toho druhého. Uvědom si to.

Mlčení osvobozuje. Mlč.

Mimo bolest zbývá čas na to, co je podstatné. Nerozptyluj se nicotnostmi.

Nejsi sám. Objev Útěchu.

Ochrnutí podněcuje trpělivost. Čekej!

Jak jsme zranitelní! Chovej se bratrsky, buď solidární a skromný.“⁴⁰

„Padák – týž, který jsem měl před dvaceti lety, blankytně modrý a žlutý jako slunce – je rozvinutý za námi, na prostranství před zámek la Punta. (...) „Jdeme na to, dceruško?“ Chadídža stojí stranou: „Dávejte pozor!“ „Žádný problém,“ odpovídám úplně jako Abdel. (...) Kroužíme ve stoupavém proudu vzduchu. Widžán se směje na celé kolo. „Dceruško, život je něco úžasného!“⁴¹

14) Shodly se vaše nápady s těmi autorovými? Shodují se vaše nápady na poučení navzájem? Proberte svá poučení se spolužáky. Jsou některá z poučení přínosná i pro zdravé lidi?

15) Popovídejte si o svých argumentech, proč se vrátit nebo nevrátit k paraglidingu.

16) Napadá vás cokoli, co byste chtěli k tématu doplnit? Je něco dalšího, co byste se o této problematice chtěli dovědět?

17) Každý se, prosím, zamyslete nad tím, co z toho, co jste se dověděli, je pro vás důležité. Co si z této lekce zapamatujete? Můžete to, o čem jsme si teď povídali, někdy v životě použít? Jak?

⁴⁰ Tamtéž, s. 228.

⁴¹ Tamtéž, s. 256 a 257.

2.4.5 Fyzické postižení a jak k němu můžeme přistoupit – několik informací navíc

Postižení vzniklé v průběhu života představuje pro dotyčného obrovskou zátěž, trápí se, nemůže se zbavit negativních myšlenek, stále se soustředí na svůj problém a cítí se v nové situaci osamělý. Pokud handicap vznikl náhle, zátěž je větší než u ztráty vzniklé dlouhodobou nemocí, na kterou si člověk mohl alespoň částečně zvyknout a přizpůsobit se jí.

Bezprostředně po úrazu cítí člověk zmatek, nemá dost informací, problém chápe jako dočasný a věří, že se uzdraví. Následuje šok a popření takové reality. Poté nemocný svou situaci odmítne – nechce být v kontaktu s lidmi, obviňuje ostatní nebo sebe, cítí se bezmocný, proto často odmítá i jakoukoli léčbu nebo rehabilitaci. Teprve po překonání tohoto období si pacient postupně hledá cestu zpět do života: učí se za nových podmínek pohybovat, pracovat, stýkat se s přáteli. Hledá si nový smysl života a učí se znovu věřit sám sobě. Někteří postižení přijmou svůj handicap jako výzvu a příležitost ke změně, zlepšování sebe sama. Teprve v této fázi postižený plně poznává svou závislost na okolí a ztrátu osobní svobody. Zjišťuje, nakolik je schopen naplňovat tři základní role dospělého člověka: profesní, partnerskou a rodičovskou, a snaží se tomu přizpůsobit, případně hledá jiné možnosti sebeuplatnění.

Zdraví lidé často cítí při styku s postiženými kromě soucitu také ostych daný nejistotou, neznalostí toho, jak bychom se měli k postiženým chovat. Přidružené obtíže, jako jsou záškuby nebo deformace v obličeji, v nás navíc často vyvolávají nesprávné představy o sníženém intelektu postižených. Špatně si vykládáme také změněnou a zpravidla nezáměrnou mimiku postižených, proto je komunikace s nimi ztížená. Zdraví lidé proto často jednají s postiženými ochranářským nebo manipulativním postojem. O to ale postižení nestojí, stojí o rovnocenné postavení s okolím.

Zdeněk Svěrák, zakladatel centra Paraple, které pomáhá vozíčkářům vracet se do práce a do rodiny, říká: „Je dobré brát to s humorem, někdy i s černým humorem. Vozíčkáři nesnášejí litování. S nima se musí mluvit úplně normálně. Snesou velký žertování na tohle téma.“

Herec Pavel Nový strávil na invalidním vozíku jen poměrně krátký čas, rehabilitace ho postupně postavila na nohy a berle. Po své zkušenosti říká: „*Naučil jsem se, jak se chovat k vozíčkářům. Lidí vám v dobré víře chtějí pomoci a pak vás neposlouchají, takže všechno pokazí. Nabídněte pomoc, ale nechte si vysvětlit jak. Naučíte se to rychle.*“

Zdroje:

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. 870 s. ISBN 978-80-262-0225-7.

[https://www.idnes.cz/revue/spolecnost/pavel-novy-ted-si-chci-povyskocit.A080323_202137_lidicky_1f] [cit. 2019-05-11]

[<https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/1011257-vozickari-nesnaseji-litovani-rika-sverak-paraple-slavi-dvacate-narozeniny>] [cit. 2019-05-11]

2.4.6 Dotazník po lekci *Nedotknutelní*

- 1) Co je při jednání s vozíčkáři nejdůležitější?
 - a) respekt
 - b) soucit
 - c) schopnosti pomáhajícího

- 2) Jak máme poskytovat vozíčkářům pomoc?
 - a) aktivně, kdykoli máme pocit, že je třeba
 - b) pomoc nabídneme a počkáme na instrukce
 - c) nenabízíme, vozíčkář o pomoc požádá sám, pokud ji potřebuje

- 3) Jaký je rozdíl mezi paraplegiky a tetraplegiky?
 - a) žádný
 - b) paraplegik neovládá pouze nohy, tetraplegik celé tělo
 - c) tetraplegik neovládá pouze nohy, paraplegik celé tělo

- 4) Co považujete za nejbolestnější?
 - a) celoživotní postižení
 - b) postižení vzniklé v důsledku dlouhé nemoci
 - c) náhle vzniklé postižení

- 5) Napište několik vět o tělesném postižení. Pokuste se ve větách zachytit, co důležitého nebo jinak zajímavého jste se o tématu dověděli, co vám uplynulá lekce přinesla.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.4.7 Zkušenosti z testování lekce *Nedotknutelní*

Lekci absolvovala 9. třída v Základní škole Libčice nad Vltavou. Vzhledem k červnovému termínu před školou v přírodě a po úspěšném přijímacím řízení byla přítomnost žáků i jejich ochota plnit úkoly související s lekcí značně limitovaná, jak upozorňuje učitelka Českého jazyka a literatury Mgr. Zuzana Benešová, která lekci vedla. Zmiňovala zejména neochotu vyplňovat druhý dotazník „po lekcí“ – přestože žákům vysvětlila, proč je téměř totožný s dotazníkem „před lekcí“, ochota zpracovat zejména poslední otázku s nutností vlastních formulací byla velmi malá. Na druhé straně paní učitelka konstatuje, že žáci pracovali při četbě pozorně a ochotně se zapojovali do diskuze.

Při spěšné práci zabrala lekce 3 vyučovací hodiny. Paní učitelka by preferovala použití lekce na středních školách, pro použití na základních školách by ocenila zkrácení textových ukázek a zjednodušení formulací některých otázek tak, aby byla časová náročnost lekce na maximálně 2 vyučovací hodiny.

Paní učitelka doplnila lekci o několik ukázek z filmu „*Nedotknutelní*“ a do nejbližších hodin zvažovala promítnutí celého filmu. Žáky podle jejích slov filmové zpracování zaujalo a střídání textových ukázek s vizuálními by podle jejího názoru časově náročnou lekci zpestřilo.

Za potvrzení účinnosti lekce hovoří to, že vyučující projevila zájem ponechat si materiály pro použití lekce do dalších let a také to, že je doporučila a přeposlala několika kolegům také na dalších školách.

1) *Co je při jednání s vozíčkáři nejdůležitější?*

Před lekcí volilo 10 žáků odpověď „respekt“, 2 žáci „soucit“ a 6 žáků „schopnosti pomáhajícího“. Po lekcí byly poměry odpovědí 12 pro „respekt“, 2 žáci pro „soucit“ a 4 pro „schopnosti pomáhajícího“.

Výsledek tedy mírně ukazuje k úspěšnosti lekce, protože položku „respekt“, která byla po lekcí volena s lehce vyšší četností, lze považovat za nejsprávnější odpověď.

2) *Jak máme poskytovat vozíčkářům pomoc?*

Před lekcí zvolilo 12 žáků odpověď „aktivně, kdykoli máme pocit, že je třeba“, 6 žáků odpovídalo „pomoc nabídneme a čekáme na instrukce“, možnost „nenabízíme, vozíčkář o pomoc požádá sám, pokud ji potřebuje“ nevolil nikdo. Po lekcí se 2 žáci vyjádřili pro první možnost, 14 žáků pro druhou možnost a 2 žáci pro třetí možnost.

Výsledek ukazuje poměrně výrazně k tomu, že došlo k žádoucí změně v konativní složce postoje (tedy alespoň v její deklarované verzi), v tomto smyslu lze tedy hovořit o účinnosti lekce poměrně přesvědčivě. Nejsprávnější druhá možnost získala po lekcí 8 dalších žakovských hlasů. Za poměrně pozitivní změnu lze přijmout i nárůst četnosti hlasů pro třetí možnost – ukazují na vyšší míru respektu vůči vůli a svobodě rozhodování dotyčného invalidy, což žáci poměrně často zmiňovali i v diskuzích při plnění úkolů. To koresponduje s výrazným ústupem souhlasu s první možností, která přání a potřeby handicapovaného v podstatě ignoruje a právo zasahovat do situace přiznává pouze intaktnímu jedinci.

3) Jaký je rozdíl mezi paraplegiky a tetraplegiky?

Správnou odpověď, tedy „paraplegik neovládá pouze nohy, tetraplegik celé tělo“ zvolilo před lekcí 16 žáků, 2 žáci volili odpověď opačnou, tedy „tetraplegik neovládá pouze nohy, paraplegik celé tělo“. Po lekci volilo správně 14 žáků, opačnou odpověď 4 žáci. Před ani po lekci nikdo z žáků nevolil možnost, že mezi paraplegií a tetraplegií žádný rozdíl není.

Tato dotazníková položka se dotýká znalosti problému, s postojem k handicapovaným osobám příliš nesouvisí. Přesto výsledky hovoří mírně proti účinnosti lekce, protože četnost správných odpovědí poklesla. Nabízí se proto shrnutí tohoto rozdílu do doplňujícího textu pro žáky, případně vložení vsuvky, která by žákům jazykově adekvátním způsobem zpřehlednila základní terminologii týkající se problému zdravotního postižení. Rozdíl není dramatický a nelze vyloučit, že k větší chybovosti došlo v souvislosti s únavou a klesající motivací žáků, přesto je vhodné reagovat a v přípravě na lekci nepodcenit možnost, že použité informace mohly žáky nějakým způsobem zmást nebo jim jednoduše nestačily.

4) Co považujete za nejbolestnější?

Před lekcí zvolilo 6 žáků variantu „celoživotní postižení“, 4 žáci „postižení v důsledku vleklé nemoci“, 8 žáků „náhle vzniklé postižení“. Po lekci zvolili první variantu 4 žáci, druhou rovněž 4, správnou třetí možnost volilo 10 žáků.

Tato položka tedy mírně ukazuje ve prospěch účinnosti lekce. Správná odpověď je zmíněna v doplňujícím informačním textu, žáci se ji zde mohli dočíst.

5) Napište několik vět o tělesném postižení. Pokuste se ve větách zachytit, co důležitého nebo jinak zajímavého jste se o tématu dověděli, co vám uplynulá lekce přinesla.

Opakovaně se žáci vyjadřují očekávatelnými klišé typu „chudák“, „Je to hrozný a smutný.“, „mají to hrozně těžké, i psychicky“, „je mi jich líto.“ Často a stereotypně zmiňovaným problémem je také posměch: „Myslím si, že bysme se neměli nikdy někomu takovému smát, protože za to nemůže.“ Často byla zmiňována problematika závislosti na druhých: „Vy se skoro nedokážete o sebe samotné ani postarat.“, „Lidé potřebují neustále pomoc ostatních a nemohou si nic v klidu udělat sami.“ – obvykle ve spojení s prohlášením o důležitosti pomáhat lidem s tělesným postižením.

Zmíněna byla finanční nákladnost: „Existují sice psi, kteří nám mají pomáhat, ale jejich výcvik je hrozně drahý. Celé je to hrozně drahé.“, dále partnerský aspekt: „v budoucnu si nemusí najít partnera/partnerku“. Jako důležitou vnímají žáci radost ze života: „Oni si nemohou užívat života naplno a zažívat spoustu radostí, jako ostatní lidé.“, „život vám to sebere.“ V jednom případě byla výpověď spojena s rodinnou zkušeností (ochrnutí pravé poloviny těla včetně bolesti a křečí): „Nechci se jí na to moc ptát. (...) Je to vlastně omezení schopností. Normálních schopností, který by měl mít každý člověk.“

Za příjemné překvapení (obzvlášť od 14 – 15letých dětí) lze považovat výroky vyznávající hodnoty respektu a humanity: „Podle mě je velice důležité mít úctu a respekt hlavně k těm lidem co se tohle stalo. Není tato situace pro tyto lidi lehká a oni se s tím perou obdivuhodně.“ „Neměli bychom je odstrčovat od společnosti, protože jsou stejně normální

lidi jako ostatní. „Všichni máme jedno společný, i když třeba je někdo tělesně postižený nebo normálně, a to že jsme lidi.“

1) Má slovo „nedotknutelní“ tak, jak je zde použité, pozitivní nebo negativní významy? Zdůvodněte.

Žáci v odpovědích akcentují pouze negativní významy: ostrčení, vyloučení, vyčlenění z kolektivu. Učitelé by zde tedy měli upozornit i na pozitivní konotace – jistotu v majetku v případě Philippa a jakousi beztrčnost v případě Abdelovy kriminální minulosti.

2) Vysvětlete smysl podtržené části. Co tím autor mohl myslet? Definujte „identitu“.

Žáci otázku zvládli bez potíží, zmiňovali ztrátu sebe sama a ztráčení se v sobě samém, ztrátu opory a dosavadních jistot a pocit blízké smrti.

3) Vlastními slovy řekněte, co autor píše o paměti ovlivňující psaní memoárů. Je to pro vás překvapivé zjištění? Říká zde něco, na co je třeba myslet při čtení dalších pamětí?

Žáci správně vystihli ztrátu zájmu o budoucnost a ztrátu paměti uchováající minulost. Otázku obecných rysů memoárů opomenuli, což je škoda. Učitelé by tedy měli vést žáky k uvědomění charakteristik paměti: přeceňování vlastního významu a vlastního úhlu pohledu, omlouvání sebe sama, vzpomínkový optimismus, projekci vlastních křivd a další zkreslování minulosti, záměrné i neúmyslné, velkou míru subjektivity ve vnímání.

4) V těchto dvou úryvcích jsou zachyceny dvě různé fáze přijetí postižení. Jaké? Charakterizujte je.

5) Dokázali byste domyslet a charakterizovat další období tohoto procesu, kdy se člověk smiřuje se ztrátou pohyblivosti a životem na vozíku?

6) Věděli jste to? Myslíte si, že jsou to skutečnosti, které mohou ovlivnit, jak lidé na vozíku komunikují s okolím?

Žáci zvládli, byť v různé míře přesnosti, postihli význam uplynulého času. Oceňují, že si uvědomili i praktickou a společenskou stránku problému – zmínili např. nutné přestavby domu a také fakt, že kdo cítí od svého okolí lásku, necítí se tolik sám a snáší situaci lépe. Shodli se i na vlivu postižení na komunikaci postiženého, zmínili ale závislost na subjektivní a aktuální míře přijetí vlastního handicapu.

7) Pokuste se na základě toho formulovat nějakou zásadu při chování k invalidům.

Žáci odpověděli správně a komplexně, zmínili zejména respekt, slušnost, opatrnost, nutnost souhlasu a vyjádření invalidy, přiměřené chování tak, aby se postižení necítli příliš odlišně.

8) Pokuste se na základě předchozích tří úryvků formulovat další změny v životě člověka, který se musí nově vyrovnávat s handicapem. Co ztrácí? Snažte se to vystihnout co nejstručněji, pouze několika slovy.

Žáci uvedli ztrátu sebedůvěry, sebevědomí, samostatnosti a soběstačnosti, důstojnosti a hrdosti, soukromí. To jsou dostatečné odpovědi.

9) *Pokuste se vyjádřit, proč vztah mezi Philippem a Abdelem funguje. Co jim oběma přináší? Pokuste se vymyslet co nejvíce důvodů.*

10) *Domníváte se, že se změnilo to, co od svých přátel Philippe požadoval a očekával před zraněním, a co hledá nyní? Jak a proč?*

11) *Zamyslete se nad předchozí otázkou na obecné úrovni, zapomeňte na to, co jste zjistili z textu. Jak se podle vás změnilы hodnoty člověka, který musel čelit tak velké změně? Co teď chce? Co je teď pro něho důležité?*

Ve výpovědích byl zmíněn stejný humor, rozptýlení, Abdelovu správnou a spolehlivou péči o Philippa oplácenou tím, že Abdel našel u Philippa domov, skutečnost, že oba jsou sociálně izolovaní a mají v sobě navzájem oporu, Philipp má díky Abdelovi zážitky a Abdel díky Philippovi společenské výhody. Philipp nově hledá oporu, péči, zázemí, porozumění, zábavu a nové zážitky. Odpovědi žáků lze považovat za vyčerpávající.

12) *Lze podle vás ze zkušenosti Philippa a dalších poúrazových kvadruplegiků vyvodit nějaké poučení, nějaký návod, jak žít dál? Pokuste se formulovat 6 takových poučení – každé o 1 – 2 větách.*

Reakce žáků pro mne byly příjemným překvapením. Pro ilustraci uvádím dvě vzájemně velmi odlišné varianty.

„Stýkat se s lidma. Neuzavřít se do sebe. Radovat se z maličkostí. Umět si ze sebe udělat srandu. Snažit se žít plnohodnotnej život. Zkusit si všechno, co ti tvůj zdravotní stav dovolí.“

„Nedělat nebezpečné věci. Mít zdravotní pojištění. Snažit se dělat pokroky. Bavit se dál v životě. Myslet pozitivně. Mít hodně kamarádů.“

Odpovědi jsou dostatečné.

13) *A teď se zamyslete nad otázkou, která lidi obvykle napadá, když se jim stane něco zlého – například po prožité letecké nehodě si řada lidí už nikdy do letadla nesesedne. Myslíte si, že Philippe ještě někdy zkusil paragliding? Kdybyste vy byli na jeho místě, létali byste ještě?*

14) *Shodly se vaše nápady s těmi autorovými? Shodují se vaše nápady na poučení navzájem? Proberte svá poučení se spolužáky. Jsou některá z poučení přínosná i pro zdravé lidi?*

15) *Popovídejte si o svých argumentech, proč se vrátit nebo nevrátit k paraglidingu.*

Podle očekávání byly odpovědi různé: „abych si dokázala, že mě následky nezastaví“, „vrátila bych se k paraglidingu kvůli tomu, že bych překonala svůj strach. Ale když je ochrnutý, tak těžko svůj strach překoná“, „nemá co ztratit“ atd. Objevila se i odpověď „já být ním tak bych do toho znovu určitě nešla. Ale je mi divný, že se na to ptají, takže do toho šel znovu.“ Ukazuje na určitou čtenářskou zkušenost.

Obecně panovala shoda, že „příkázání“ mohou být přínosná i pro zdravou populaci, míra shody žákovských a autorových příkázání byla velmi různá. Rozsah i hloubka odpovědí byly dostatečné.

16) Napadá vás cokoli, co byste chtěli k tématu doplnit? Je něco dalšího, co byste se o této problematice chtěli dovědět?

Tato otázka byla buď nezodpovězena, nebo k ní byly připsány lakonické odpovědi „ne“, „nic mě nenapadá“. Pokud by učitelé chtěli využít otázku zdravotního postižení dále (pro projektovou výuku, primární prevenci, jako dlouhodobě zpracovávané téma atd.), bylo by dobré připravit si do rezervy otázky otvírající další aspekty problematiky, aby žákům ukázali šíři tématu, např. Kolika lidí v naší zemi se život na vozíčku týká? Jak vlastně takto závažné postižení vzniká? Jakou pomoc jim nabízí stát, jakou neziskové organizace? Co sami vozíčkáři vnímají jako největší problém? Mohl by vozíčkář chodit do vaší školy? Co by se pro to muselo udělat?

17) Každý se, prosím, zamyslete nad tím, co z toho, co jste se dověděli, je pro vás důležité. Co si z této lekce zapamatujete? Můžete to, o čem jsme si teď povídali, někdy v životě použít? Jak?

Žáci logicky zmiňovali eventuální situaci vlastního postižení, setkání s handicapovaným člověkem nebo profesní využití např. u sociálních pracovníků, zaznělo, že byt' neví, zda ji prakticky využijí, byla pro ně zajímavá. Odpovědi lze považovat za dostatečné.

Podle výsledků dotazníku lze lekci považovat za účinnou a úspěšnou. Výsledky nejsou oslnivé, ale to po třech vyučovacích hodinách být ani nemohly, lze je považovat za dostatečné.

Zkušenost ukázala nutnost širší učitelské přípravy pro zpracování otázek 1, 3 a 16 (nástin práce s otázkami je již součástí výše uvedené kapitoly „Reakce na otázky k textu“) a také pro doplnění nebo zopakování terminologie. Lze také použít slovníky.

Také by bylo vhodné zpracovat kratší verzi podkladů pro lekci pro použití na základních školách. Nabízí se zjednodušení otázky č. 3, spojení otázek 4 a 5, zkrácení ukázky č. 6, spojení otázek 6 a 7, zkrácení a eventuálně sloučení textové ukázky č. 8,9 a 10. Celou část lekce věnovanou vztahu Philippa a Abdela lze zpracovat zprávě na základě filmových ukázek, protože film se právě tomuto aspektu věnuje zevrubně (patrně i více než kniha), navíc se vesměs jedná a vtipné pasáže, což lze využít pro určité odlehčení tématu. Následné otázky lze pak snáze zjednodušit nebo přímo navázat na konkrétní filmové pasáže. Otázky 13 a 15 lze spojit.

2.5 Lekce *Gran Torino*

2.5.1 Úvod k lekci *Gran Torino*

Film *Gran Torino* (německo-americká koprodukce z r. 2008 režírovaná Clintem Eastwoodem, který si zahrál i hlavní roli) zachycuje zahořklého válečného veterána po smrti manželky. Její úmrtí ukáže nefunkčnost vztahů se synovou rodinou a odhalí jeho osamělost, k tomu přistupuje Waltova nevyléčitelná nemoc. Jeho konzervativní, vzteklou, rasistickou samotu naruší nedobrovolný kontakt se sousední rodinou Hmongů. Proti své vůli se s nimi stýká víc a víc, až se vlastně stane její součástí. Film končí Waltovou obětí pro hmongskou rodinu – dobrovolně se vydá na smrt, aby zbavil své nové blízké jejich trápení v podobě místního gangu. Titulního veterána *Gran Torino* ke znechucení své chamtivé rodiny odkáže sousedu Taovi.

Přes tragičnost příběhu je film plný humoru a postrádá zbytečný patos. Hlavní myšlenkou je prosté „nesud“, co neznáš: Walt viděl v sousedech „rákosníky“, proti nimž bojoval, Hmongové však válčili na straně USA proti komunistům. Mimoto dokázali sousedé nabídnout protivnému Waltovi citové zázemí, jaké mu nedávala ani vlastní rodina.

Cílem lekce, která z filmu vychází, je tedy právě to, aby žáci došli k tomuto poznatku: rasismus je dán především neznalostí, kterou nahrazujeme předsudky. Boj proti rasismu by měl být veden právě cestou vzájemného poznávání. Z doplňujícího „textu navíc“ by měli žáci navíc zpracovat informace o ekonomické a profesionální úspěšnosti asijských imigrantů, která z nich činí žádané a vyhledávané příchodí do USA. Měli by být schopni srovnat přístup Američanů a Čechů k přistěhovalcům. Dále by žáci měli na základě ukázek definovat kulturní rozdíly a jejich význam pro soužití lidí různého původu.

Lekce je koncipována ve více variantách, proto k ní není přiřazena doporučená časová dotace – je odvislá od zvolených aktivit a rozsahu, v jakém je budou učitelé požadovat. Nabízí se také možnost rozdělit aktivity mezi více učitelů (ČJ, D, AJ, OV) a plnit je v rámci tematické výuky nebo projektového dne.

Lekce využívá čtení (resp. sledování) s předvídaním. Bude-li využito, bylo by vhodné promítnout žákům na konci aktivit více ukázek nebo celý film, aby měli šanci porovnat své odhady se skutečným dějem.

2.5.2 *Gran Torino* - část pro učitele

Lekce je kompletně připravena v powerpointové prezentaci a přídatném textu „Problematika migrace a menšin“, který můžete s žáky zpracovat způsobem, na který jste Vy i oni zvyklí, případně využijte jakoukoli metodu z repertoáru programů rozvoje kritického myšlení, například metodu SQ4R: žák si text prohlédne a udělá si tak základní představu o jeho struktuře. Poté si položí základní otázky týkající se jeho obsahu, ujasňuje si, co o tématu ví a neví. Poté text důkladně přečte (případně si vypíše poznámky) a odpovídá si přitom na položené otázky. Následně text znovu důkladně promyslí, snaží se uložit si ho do paměti a konečně shrne to nejdůležitější, co se z textu dověděl (Helus; Pavelková, 1992). Žáci mohou zpracovávat text samostatně, ve dvojicích, případně ho promítnout na tabuli a projdout ho společně – záleží na Vašem uvážení.

Kromě dotazníků už tedy žádné další materiály nebudete potřebovat, pouze volné papíry (eventuálně sešity k příslušnému předmětu,...). Dotazník „před lekcí“ prosím zadejte žákům před započítím práce, nijak je nepřipravujte. Dotazník „po lekcí“ zadejte až po splnění všech úkolů a také po zpracování textové opory navíc – tedy jako poslední krok. Využijete ho tak zároveň i jako součást reflexe aktivit.

Lekce je koncipována tak, že můžete volit mezi variantami plnění úkolů. Prosím, v rámci přípravy si prezentaci projděte a rozhodněte se předem, jaké varianty, resp. jaké úkoly využijete. Pomůže Vám to mimo jiné s časovým rozvržením lekce.

Jak jistě sami z prezentace pochopíte, cílem lekce je především upozornit na důležitý fakt, že předsudky vznikají (především) vůči těm, o nichž téměř nic nevíme. Čím více toho o člověku, skupině lidí, jevu víme, tím spíš se vyhneme rasistickým zobecněním a směřujeme ke spravedlivějšímu hodnocení. Pokud to Vaši žáci sami v rámci úkolů jednoznačně neformulují, směřujte jejich myšlení k tomuto poznatku.

Druhá filmová ukázka se týká především rozdílů v komunikaci a interkulturního konfliktu, což je jedním z důležitých témat MKV a interkulturních výcviků. K další práci na těchto otázkách můžete využít teoretickou textovou oporu (Morgensternová; Šulová, 2007, s. 114 – 133) nebo anglickojazyčnou osobní zkušenost (Mio; Barker; Rodríguez, 2016, s. 141 – 142).

Zejména úkoly na snímku 12 Vám umožní propojit úkoly se znalostmi z dějepisu – pokud k tomu Vaši žáci nedojdou sami, zprostředkujte jim informace o korejské a vietnamské válce a jejich významu pro americkou společnost, zejména pro veterány, jakým je i Walt.

Pro hlubší zpracování problematiky migrace, uprchlictví atd. lze využít celou řadu materiálů ukazujících tuto problematiku z mnoha úhlů pohledu a také s využitím rozličných aktivit. Nabízí se například dokumenty o Nicolasu Wintonovi (Tollarová; Hradečná; Špírková, 2013, s. 29). Jejich výhodou je, že uprchlíky jsou v tomto případě Češi – pohled je tak viděn opačnou optikou, než jaká se dnes nabízí v médiích. Existují také dokumenty zaměřené na různorodost příběhů migrantů nebo uprchlíků – spojení s konkrétními tvářemi a konkrétními důvody může v představách žáků narušit stereotypní představu podporovanou médii (např. Preissová Krejčí; Švachová, 2013, s. 74). Vhodné je také ukázat mimořádnou úspěšnost osobností, které prožily vlastní migrační historii, např. Albert Einstein, Miloš Forman, Madeleine Albrightová⁴² (Tollarová; Hradečná; Špírková, s. 164 – 169).

V mediální výchově je možné (a z mnoha důvodů velmi důležité) zpracovat různé druhy mediálních článků týkajících se menšin nebo migrantů, žáci je mohou analyzovat dle žánrů, validity zdrojů a používaných pojmů a výrazových prostředků⁴³, zda se mluví o nich nebo s nimi, zda je informačně podstatné uvádět původ migranta nebo zda je to jen utvrzování stereotypů, zda se píše o jedinci nebo o skupině atd. (Tamtéž, s. 62 – 65, konkrétní ukázka pak s. 146 - 147) Všechny tyto aktivity lze vhodně propojit i s učivem českého jazyka a literatury⁴⁴. Příběhy migrantů jsou také vhodným podnětem k výtvarnému zpracování, zejména formou komiksu (Tamtéž, s. 32) Stejně téma lze zpracovat na základě obdobné aktivity i v rámci výuky angličtiny.⁴⁵

Využít můžete také komentované výběry z dostupné beletrie k soužití s minoritami v českém prostředí (Barša a kol., 2012, s. 111 – 128).

Text s informacemi navíc zmiňuje principiální rozdílnost mezi uprchlíky a migranty. Pokud budete chtít pracovat s tímto tématem dále, upozorněte své žáky na odlišnosti, které z tohoto

⁴² Zde lze také využít její autobiografii, dokonce dvojím způsobem: pro zpracování zkušenosti s imigrací a nově zjištěným židovským původem rodiny, tak také pro zdroj informací o americké diplomacii v době jejího působení: Albrightová, 2003.

⁴³ K jazykovým prostředkům, které odrážejí etnocentrické postoje nebo stereotypy více Hernández, 2001, s. 200 – 202, k otázce dopadu těchto stereotypů na reálnou situaci těch, o nich se mluví Demjančuk; Drotárová, 2005, s. 84.

⁴⁴ Vhodné je také systematictěji pracovat s problematikou toho, jak mediální zprávy vůbec vznikají, jakým tlakům novináři podléhají, zda mají snahu oslovovat samotné cizince a ptát se na jejich stanovisko k věci a zda mají cizinci zájem se vyjádřit. Zaměřte se na otázku, zda média vytvářejí naše postoje, nebo zda společenské stereotypy jsou východiskem mediálních zpráv, protože se novináři snaží vyhovět poptávce svých čtenářů. U starších studentů můžete hovořit o sociální konstrukci reality. Důležité je uvědomit si, že je mediálně atraktivnější a tudíž komerčně výhodnější zachycovat kriminální příběhy nežli pozitivní zprávy o bezproblémové integraci cizinců do majoritní společnosti (Hořavová, 2003, s. 7, 47 a 49).

⁴⁵ Materiál k analýze je k dispozici zde: Mio; Barker; Domenech Rodríguez, 2016, s. 200 – 202, další knihy dostupné v angličtině ke konkrétním příběhům soužití lidí z různých kultur s bílou většinou doporučuje Banks; McGee Banks, 2010, s. 67.

rozdílu vyplývají, a jejich velký praktický dosah na život daného jednotlivce: čas na sběr informací o nové zemi a učení se jazyka, trauma doprovázející nucený odchod z vlasti atd. (Mio; Barker; Domenech Rodríguez, 2016, s. 144 – 150).

Pokud se rozhodnete využít tuto lekci pro úvod k problematice soužití vietnamské minority v české společnosti, můžete využít návrhy hotových programů doplněné o přehled podstatných informací (Tollarová; Hradečná; Špírková, s. 78 – 88 a 208 – 210, zde naleznete i odkazy na další filmy a dokumenty).

Pokud se budete v dalších aktivitách chtít věnovat přímo řešení problémů soužití s menšinami, můžete využít aktivitu „*Albínové*“ (Demjančuk; Drotárová, 2005, s. 125 – 133).

2.5.3 Dotazník před lekcí *Gran Torino*

Dotazník, prosím, vyplňte co možná nejupřímněji. Nepodepisujte ho.

- 1) Myslím si, že asijsí migranti jsou v USA a) obecně nevítaní, protože působí potíže
b) přijímání rozporuplně kvůli rasovým předsudkům
c) vítání pro své vysoké vzdělání

- 2) Z čeho podle tebe vychází rasismus? a) ze špatných zkušeností
b) z neznalosti
c) ze strachu z jiných lidí

3) Jak jsi na tom ty se vztahem k lidem jiné rasy? Na škálu přikresli čárku nebo tečku tam, kde to odpovídá tvým sympatiím.

|-----|

zajímaví, sympatičtí,	jak kdy a jak kteří, nevím	nemám je rád, nesympatičtí
rád je poznávám		vyhýbám se setkání s nimi

4) Napište několik vět nebo poznámek k tématu rasismu: co vás napadá, co chcete říci, co si myslíte nebo cítíte.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.5.4 Presentace *Gran Torino*

Gran Torino

Lekce 3

Varianta

Pasáže z filmu je možné pustit v původním znění a zadání úkolů přeložit do angličtiny a plnit je v hodinách Anglického jazyka. Informace získané ze sledování filmu jsou použitelné pro výuku amerických reálií.

V případě zájmu je možné pustit celý snímek, je zařaditelný například do filmového kroužku atd.

Vstupní otázky

V této lekci uvidíte tři krátké pasáže z filmu Gran Torino.

- Viděl někdo z vás tento film? (pokud ano, bude dotyčný žák reagovat na předkládané odpovědi svých spolužáků namísto učitele)
- Pro ty, kdo ho neviděli: Víte, co je „Gran Torino“ ?



Vstupní úkol

- Jak vidíte, Gran Torino je veterán, sporták zn. Ford z roku 1972.
- O čem myslíte, že film bude? Jakou roli v něm může titulní auto sehrát? Zkuste vymyslet v 10 větách svou vlastní verzi příběhu.

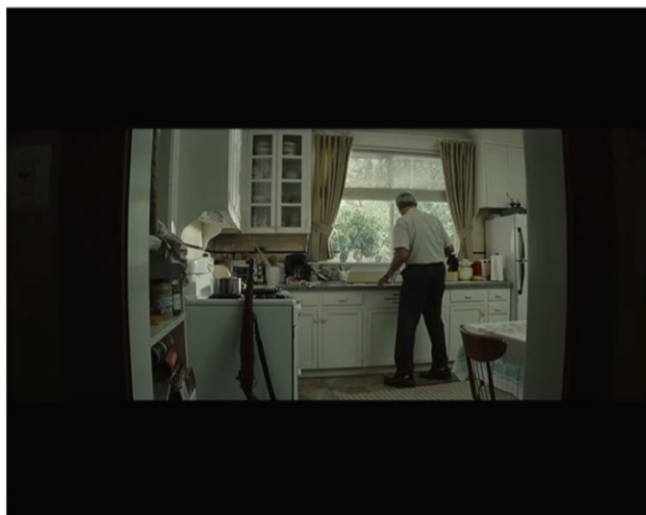


Ukázka zachycuje Sue a Taa na terase. Přijíždí jejich bratranec s dalšími členy gangu. Tao s nimi nechce mluvit, ale jeho bratranec ho přesvědčuje, že mu dají ještě jednu šanci, a silou se snaží Taa odvést. Strhne se rvačka, do které se zapojí ostatní kluci z gangu, Taova rodina a také několik sousedů. Vznikne rozruch, který se přesune i na Waltův trávník. Walt vyběhne s puškou a vyhrožuje gangu, vyhání je ze svého trávníku. Od Walta zazní: „Zalezu domů, ale nejdřív ti ustřelím palici a pak usnu

jako mimino. Takový sráče jako ty jsme v Koreji skládali jednoho na druhého, jako pytle s pískem.“ Kluci z gangu odjíždějí a Sue Waltovi děkuje. Walt jí odpoví: „Pro vás to platilo taky.“

Úkoly po první ukázce

- Pokuste se v krátkosti vlastními slovy shrnout , co jste se v ukázce dověděli:
- Dokážete říci, co je v pozadí chování jednotlivých zúčastněných postav? Proč dělají to, co dělají?
- Máte jednu minutu na samostatné zamyšlení, poté máte jednu minutu na to, abyste své nápady probrali s partnerem. Vyberte jednu větu, kterou považujete z vašich názorů za nejzajímavější, a napište ji.
- Zaznělo: „Dáme ti ještě jednu šanci.“ Na co?
- Má někdo z vás nápad, jak bude příběh pokračovat?



Walta znovu vyruší hluk. Vyjde před dům s puškou a vidí na svých schodech hromadu darů. Přicházejí další a další Asiaté ze sousedství a mlčky nosí jídlo, květiny, dekorace. Walt vše vyhází do kontejnerů. Zatímco vyhání další příchozí od svého prahu, přicházejí Sue, Tao a jejich matka Wu. Sue vysvětluje našťvanému Waltovi, že si sousedé myslí, že Walt je hrdina, protože vyhnal ganstery. Walt vše odmítá s tím, že jen vyhnal partu blbečků ze svého trávníku. Wu a Sue přimějí Taa, aby se Waltovi omluvil, že mu chtěl ukrást auto. Walt Taovi vyhrožuje, že když ho ještě jednou uvidí na svém pozemku, končí. S tím našťvaně odchází.

Úkoly po druhé ukázce

- Kdo z vás se svým nápadem - odhadem dalšího děje - byl blízko skutečnému dění z druhé scény?
- Pokuste se znovu zamyslet nad motivy chování zúčastněných postav. Hraje v nich nějakou roli kultura? Jakou? Proberte s partnerem. Vaše nejlepší nápady napište na papír (3 věty)
- Znovu odhadněte další vývoj děje.



Walt veze Sue svým autem a kárá ji, že se pohybovala v nebezpečné čtvrti, a že by měla chodit s někým od nich, z Humongu. Sue ho opravuje, správně je Hmong, a že nejde o zemi, ale o národ žijící v Číně, Thajsku a Laosu. Do USA je přivedli luteráni po vietnamské válce, kde Hmongové bojovali na straně Američanů. Za to po válce začali komunisté Hmongy vybíjet. Walt říká, že zima na Středozápadě by měla idioty odradit, a že lidé z džungle tam nemají co dělat. Sue mu vysvětluje, že Hmongové žili v horách. Ze scény jasně vyplývá, že jí předcházelo delší vzájemné sbližování Sue a její rodiny s Waltem.

Úkoly po třetí ukázce

- Jistě jste si všimli, že ve vztazích mezi postavami nastala nějaká změna. Stručně ji charakterizujte.
- Co jste se z poslední ukázky dověděli?
- Má podle vašeho názoru znalost informací o Hmonzích pro Walta (Clint Eastwood) nějaký osobní význam? Může se změnit jeho vztah k nim? Proč?

Úkoly na obecnější úrovni

- Může se změnit váš vztah k někomu (jednomu člověku nebo skupině lidí), poté, co se o nich dovíte něco více?
- Byli jste někdy v situaci, kdy vám nová informace změnila názor na nějakého člověka nebo skupinu lidí?

Závěrečné úkoly – varianta A

- Promítneme celý film, následuje diskuze o osobní přeměně, oběti, tvorbě předsudků a důvodům jejich vzniku, vlivu kultury na menšinová etnika, problematiku gangů, možné návrhy na řešení (politické, církevní, sousedské,...)

Závěrečné úkoly – varianta B

- Film nepromítáme celý, žáci píší slohovou práci, v níž doplní chybějící části děje. Můžeme nebo nemusíme doplnit další instrukci k ději.
- Porovnáme žákovské práce se skutečným dějem filmu (můžeme prezentovat mezi jinými žákovskými pracemi, žáci odhadují, která z variant je filmová), probereme styčné plochy a rozdíly

2.5.5 Problematika migrace a menšin – několik informací navíc

Na počátku je třeba zmínit jeden zásadní fakt, který většina médií přechází bez povšimnutí a informace, které se k nám dostávají, jsou tak zkreslené. Tím je nedůsledné používání pojmu „imigrant“ a „uprchlík“ . „Uprchlíkem“ je osoba, která *„se nachází mimo svou vlast a má oprávněné obavy před pronásledováním z důvodu rasových, náboženských nebo národnostních nebo z důvodu příslušnosti k určitým společenským vrstvám nebo i zastávání určitých politických názorů, je neschopna přijmout, nebo vzhledem ke shora uvedeným obavám, odmítá ochranu své vlasti“*. Podle Ženevské úmluvy z r. 1951, ke které se v r. 1992 přidala i tehdejší ČSFR, jsou zúčastněné státy povinny poskytnout těmto ohroženým a mnohdy trpícím lidem na svém území ochranu, správní pomoc a celou řadu práv.

„Migrantem“ je osoba pobývajíc dlouhodobě na území jiného státu, a to z mnoha různých důvodů. „Nelegální migrací“ je pak míněn takový stav, kdy v zemi pobývá nepovoleně bez potřebných dokladů. Na odlišnost těchto kategorií je třeba myslet, kdykoli chceme o problému migrace diskutovat.

Dále je třeba si uvědomit, že splývání imigrantů s většinovou společností probíhá podle různých scénářů. Jinak řečeno, imigranti volí různé strategie přizpůsobení se většinové společnosti. Integrace znamená, že si příchozí zachovávají vlastní kulturu, ale kontakty s většinovou společností vyhledávají a jsou pro ně důležité. Asimilace znamená úplné kulturní splynutí s většinou. Separace je naopak zdržování se ve vlastní kultuře bez vyhledávání kontaktů s většinou, protože není chápána jako důležitá. Marginalizace znamená ztrátu původní kultury, ale současně neochotu nebo neschopnost přijmout kulturu novou. Možná vám tento odstavec pomůže lépe pochopit, co se ve filmu jednotlivým aktérům stalo.

Asiaté jsou ve Spojených státech menšinou už od roku 1850, kdy sem přicházeli Číňané nalákání zlatou horečkou a po ní zůstali jako dělníci na stavbě železnic. Do konce 19. století se k nim přidali Japonci, Indové, Korejci a Filipínci. Ve 2. polovině 20. století sem přišla řada příslušníků těch států, v nichž k moci nastoupila komunistická diktatura (Kambodža, Laos a Vietnam a také Hmongové, etnikum vez vlastního státu). V posledních letech imigrace z Asie stoupá a podle očekávání brzy početně překoná příchozí Hispánce. Asijské etnikum je specifické tím, že má ze všech národnostních skupin v Americe nejvyšší příjem (vyšší než rodilí Američané) a také ze všech etnik nejvyšší vzdělání (převyšující americký průměr). Řada Asiátů přichází do USA ze studijních důvodů a tito noví odborníci zde po absolvování studia setrvávají, což americká administrativa spíše vítá a společnost chápe jako obohacující faktor.

Použité zdroje:

Zákon č. 208/1993 Sb.

<https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/slovnicek-pojmu.aspx>

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova. Praha: ISV, 2001.

ŠMÍTKOVÁ, Kristýna. Demografické a sociální charakteristiky imigrantů do USA. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, 2012.

2.5.6 Dotazník po lekci *Gran Torino*

Dotazník, prosím, vyplňte co možná nejupřímněji. Nepodepisujte ho.

1) Myslím si, že asijsí migranti jsou v USA a) obecně nevítaní, protože působí potíže

b) přijímání rozporuplně kvůli rasovým předsudkům

c) vítání pro své vysoké vzdělání

2) Z čeho podle tebe vychází rasismus? a) ze špatných zkušeností

b) z neznalosti

c) ze strachu z jiných lidí

3) V dotazníku před lekcí jsi do škály zapisoval/a, jaký máš vztah k lidem jiné rasy. Na řádky, prosím, napiš, zda bys teď po práci s filmem odpověděl/a jinak. Změnilo se něco ve tvém vztahu k nim? Jak, proč?

.....

.....

4) Napište několik vět nebo poznámek k tématu rasismu: co vás napadá, co chcete říci, co si myslíte nebo cítíte. Pokuste se zamyslet nad tím, co je po lekci ve vašem vztahu k němu jinak, co se změnilo. Napadly vás nové myšlenky, poznámky k tématu, připomínky...?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5) Dalo by se podle tebe dělat něco proti rasismu? Dalo by se mu nějak zabránit? Zkus vymyslet jak.

.....

2.5.7 Zkušenosti s lekcí *Gran Torino*

Lekce byla testována v 8. třídě v ZŠ Libčice nad Vltavou ve volitelném předmětu Mediální výchova v přítomnosti 10 žáků. Aktivit z prezentace byly plněny pouze ústně, proto lekce trvala pouze 60 minut.

Její účinnost byla vyhodnocována formou krátkého dotazníku zjišťujícího faktické poznatky, škálou sympatie vůči lidem jiné rasy a volným psaním k tématu rasismu. To je v dotazníku „po lekci“ doplněno ještě o otázku, zda by se dalo rasismu nějak zabránit nebo ho zmírnit a jak.

Nejprve tedy k dotazníkové části. Výsledek odpovědí na první otázku zobrazuje tabulka č. 4.

„ <i>Myslím si, že asijsí migranti jsou v USA</i> “	Před lekcí volilo žáků	Po lekci volilo žáků
a) <i>obecně nevítání, protože působí potíže</i>	3	0
b) <i>přijímání rozporuplně kvůli rasovým předsudkům</i>	6	8
c) <i>vítání pro své vysoké vzdělání</i>	1	2

Tab. č. 4: Výsledek dotazníku „*Gran Torino*“ 1. otázka – 8. třída

Výsledky tedy nejsou nijak oslnivé, přesto potvrzují pochopení smyslu lekce: po lekci už nikdo nevolil nejméně správnou variantu *a*, vzrostl (byť nepatrně) počet těch, kteří volili správnou možnost *c*. Nárůst odpovědí u možnosti *b* sice není žádoucí, ale vzhledem k vyznění filmových ukázek zobrazujících mimo jiné problematiku gangů a také rasismus skládajících se z mladých Asiatů a také rasismus hlavního hrdiny je pochopitelný.

Následuje tabulka č. 5 zobrazující odpovědi na druhou otázku.

„ <i>Z čeho podle tebe vychází rasismus?</i> “	Před lekcí volilo žáků	Po lekci volilo žáků
a) <i>ze špatných zkušeností</i>	1	1
b) <i>z neznalosti</i>	1	4
c) <i>ze strachu z jiných lidí</i>	8	5

Tab. č. 5: Výsledek dotazníku „*Gran Torino*“ 2. otázka – 8. třída

I zde je vidět pozitivní posun. Po absolvování lekce se tři žáci přesunuli od možnosti *c* k nejspравnější variantě *b*, proto lze lekci považovat za účinnou, alespoň co do změn v kognitivní složce postoje.

Další částí dotazníku byla škála vztahu k osobám jiné rasy. Žáci pomocí čárky vyjadřovali svůj postoj na škále s póly „*zajímaví, sympatičtí, rád je poznávám*“ (hodnota 0) a „*nemám je rád, nesympatičtí, vyhýbám se setkání s nimi*“ (hodnota 15). Průměrnou udávanou hodnotou je 5,44 s mediánem 4,95. Žák, který uvedl nejvyšší skóre směrem k averzi k osobám jiných ras

(9,1), doplňuje: „*říká se, že rasismus je špatnej, ale i lidi, co to říkají, radši přejdou na druhý chodník, když proti nim jde třeba cikán*“. V dotazníku po lekci měli žáci možnost vyjádřit se k otázce, zda by nyní své umístění na škále změnili. Nikdo z žáků by své původní vyjádření nezměnil, v jednom z dotazníků se objevil dodatek „*nejsem rasista, na barvě nezáleží*“. To v podstatě odpovídá očekávání a dosavadnímu vědeckému bádání – jediná vyučovací hodina (která navíc nezamlčuje ani druhou stranu mince) má velmi malou šanci změnit celkový postoj těch, kdo ji absolvovali.

Čtvrtá otázka byla položena volně: „Napište několik vět nebo poznámek k tématu rasismu: co vás napadá, co chcete říci, co si myslíte nebo cítíte.“ V dotazníku „po lekci“ byla navíc táž otázka doplněna o výzvu zaměřit se na nové myšlenky, připomínky k tématu nebo k lekci a na případné změny v pohledu na danou problematiku. Zde u žáků převládly neutrální výpovědi typu: „*každý člověk se chová jinak, jinak se může chovat jak černoch, tak i běloch*“ nebo „*myslím si, že všichni lidi jiné rasy musí být špatní*“. V dotaznících „před lekcí“ se objevily komentáře jak silně protirasistické: „*je to kravina, nechápu lidi, co uráží lidi jiný pleti*“, tak i dva vyjadřující pochopení pro rasové předsudky: „*rasismus je podle mě věc, která je naprosto očekávatelná, lidé mají strach z jiných lidí, než jsou oni*“.

Dotazníky „po lekci“ jsou bohužel vyplněny velmi strohým způsobem, převládly odpovědi snažící se vyhnout jakémukoli zamyšlení nad tématem: „*nevím*“, „*ne*“ nebo je čtvrtá otázka zcela vynechána. Situace je bohužel dána složitým postavením učitele, který na jednu stranu respektuje anonymitu výpovědí žáků, proto se na odevzdávané listy nedívá, tím ale nemůže zkontrolovat, zda splnili úkol a pro žáky je potom snadné z úkolové situace uniknout. Přesto se ale objevilo několik výpovědí potvrzujících, že žáci pochopili a dokázali formulovat zásadní sdělení vyplývající z lekce: „*někdo z nich začal jako první dělat něco navíc pro toho druhýho*“ a zejména „*no prostě, že jde hlavně o to poznat toho člověka a tím vlastně zmizí ty předsudky u rasismu*“.

U páté otázky, která se objevila pouze v dotazníku „po“, zda by se dalo něco dělat proti rasismu, rovněž převládly vyhýbavé odpovědi ve stylu: „*jo, ale nevím co*“.

Vzhledem k tomu považuji za nosné, co ze strany žáků zaznělo přímo ve vyučovací hodině.

Po první ukázce se většina žáků shodla na tom, že Walt oprávněně chránil svůj pozemek, případně že se zastal slabších proti gangu. V dalším vývoji očekávali širší pokračování zejména v příběhu gangsterů.

Ve druhé ukázce se významně projevují kulturní rozdíly. Vyučující se žáků ptal, zda by oni sami měli z darů radost. V některých reakcích byl vyjádřen nesouhlas, část žáků by to chápala jako narušení svého soukromí, které by je obtěžovalo. Na konci úkolu žáci správně definovali, že předmětem nedorozumění jsou zde právě kulturní rozdíly, a že kdyby obě etnika vzájemně znala a respektovala své kulturní zvyklosti, nemusela by dobře míněná snaha příchozích dárců skončit takovým neúspěchem. Správně tedy poznali, že problém je především v komunikaci, kdy si lidé vzájemně nevysvětlili, co je k jejich jednání vede.

Po třetím úryvku žáci spolehlivě poznali, že změna ve vztahu mezi postavami je dána tím, že se už více znají, proto spolu více mluví, snaží se poznat své kultury a Walt se tak dozvídá nové informace, které otupují jeho předsudky vůči asijským sousedům. Učitel musel žákům připomenout, že Walt je veteránem korejské války (už to zaznělo v první ukázce). Skutečností, že Hmongové byli americkými spojenci, je pro Walta a jeho přijetí sousedů zásadní, což žáci spolehlivě poznali.

Závěrem lze konstatovat, že přestože lekce proběhla ve značně zrychlené, zjednodušené verzi a její potenciál (zejména na úrovni tvorby vlastního textu a tedy rozvoje kreativity v souvislosti se čtením/psaním s předvídáním) nebyl plně využit, dosáhla naplnění alespoň části očekávaných výstupů: žáci formulovali principiální myšlenku o poznání jako rozhodujícím faktoru proti rasismu. Sice to písemně potvrdili jen menšinově, ústně se na tom ale shodla značná část skupiny. Totéž platí pro prokázanou schopnost definovat kulturní odlišnost a její význam v komunikaci napříč etniky. Byť nedošlo k posunu na škále sympatií k příslušníkům ostatních ras, míru rasové averze lze považovat za poměrně nízkou (a aktivní, vstřícná účast žáků v multikulturních projektech, např. Edison, to potvrzuje). Část žáků si, jak prokázaly dotazníky, osvojila nové informace o imigraci do USA.

Protože by slohová zadání a zejména pak jejich reflexe zabraly podstatně větší část vyučování, lze doporučit, aby na vedení lekce v delším časovém bloku spolupracovali alespoň dva učitelé, přičemž jeden z nich by měl být češtinář se zkušenostmi se zadáváním a hodnocením slohových úkolů. Větší důraz na písemné úkolové situace (které mohou být – samozřejmě s výjimkou anonymních dotazníků - i klasifikované) nutí žáky k hlubšímu samostatnému promyšlení problematiky, při ústním podání žákům „projde“ větší míra pasivity. Lze předpokládat, že takové vedení lekce by mělo výraznější pozitivní vliv na účinnost lekce.

2.6 Království nebeské

2.6.1 Úvod k lekci Království nebeské

Poslední předkládaná lekce využívající historický film *Království nebeské* (koprodukce VB, Šp., Něm. a USA režírovaná Ridley Scottem z r. 2005 ve verzi režiséřského střihu) se od předchozích lekcí v několika ohledech liší. Sestává z více pasáží, které jsou také delší. Důvodem je snaha obsáhnout co nejširší realitu křížové výpravy a života Latinů ve Svaté zemi. Zatímco u předešlých lekcí byl čistě výukový aspekt upozaděn, v této lekci má značný význam. Spolu s doplňujícím textovým materiálem může dokonce standardní výuku tématu kruciát plně nebo zčásti nahradit. Zpracování středověkých témat využitím filmů přináší řadu didaktických výhod: žáci přijímají informace více kanály, sledování historických kulis jim umožní snazší a širší proniknutí k historické realitě. Zejména pro slabší žáky nebo pro žáky, kteří se o historii nezajímají, je možná dokonce jedinou cestou, jak složité fenomény dávné minulosti v jejích reáliích pochopit.

Z hlediska historické fakticity je *Království nebeské* velmi přesné – dvě zásadnější filmové odchylky od současného stavu vědeckého poznání dané problematiky, milostný vztah Baliana s princeznou Sibyllou zakončený společným dožitím ve francouzské kovárně a Sibyllina synovražda z milosti⁴⁶, byly cíleně z ukázek vynechány. Jinak je však snímek realitě blízký, ve srovnání s jinými historickými filmy až výjimečně. Proto se k výukovému využití přímo nabízí.

Druhým důvodem, proč využít tento film, je jeho (poměrně jasně formulovaná) náboženská linka. Scénář upozorňuje na problematické stránky křesťanství, které má být nositelem a vzorem rovnosti, soucitu a míru, v podobě realizované v raně středověké Evropě je ale církev mocenskou strukturou obhajující a propagující násilí, které do té doby nemělo obdoby. Zejména první scény jsou vhodným podkladem pro zamyšlení nad rozdílem mezi vírou a náboženstvím a nad kritickým zhodnocením role křesťanství ve středověké civilizaci. I v dalších scénách se objevují mnohá zamyšlení nad významem a pojetím osobní cesty k víře,

⁴⁶ Ve skutečnosti byl Balian ženat s byzantskou komnénovskou princeznou. Ta byla po Saladinově zásahu na Balianovu žádost převezena před vypuknutím války i s jejich dětmi do bezpečí v Edesse. K románku se Sibyllou nedošlo, tím méně ke společnému stěhování do kovárny na francouzském venkově. Filmová Sibylla zjistila, že její syn Balduin V. trpí, stejně jako její bratr, leprou. První příznaky se projevují ztrátou vnímání bolesti. Když toto Sibylla u syna zjistila, rozhodla se ho uchránit bolestného osudu jeho strýce a nalila mu do ucha jed. Historiografie pouze konstatuje, že Balduin V. zemřel v dětském věku brzy po svém nástupu na trůn.

která mohou být pro žáky a studenty v období dospívání, kdy hledají svou spirituální identitu, velmi inspirativní.

S tím souvisí hodnota náboženské tolerance a význam ochrany této hodnoty, která je jasnou ideovou linkou *Království nebeského*. Jeruzalém je zde (kladnými postavami obou vyznání, křesťany i muslimy) prezentován jako město posvátné pro všechna vyznání, bezpečně přístupné všem věřícím bez rozdílu, jako centrum modliteb křesťanů, muslimů i židů, kteří zde mohou i společně v míru žít. Zároveň zde však vystupují křižáci, které chápou náboženskou toleranci a nedostatek vůle k dalším bojům se Saracény jako zradu vlastního vyznání. I tento střet může otevřít zajímavou diskuzi.

Film nabourává stále aktuální a stále nebezpečnější klišé o zlých Arabech a hodných křesťanech. Považuji za velmi důležité upozornit žáky na to, že v celých dlouhých obdobích společné historie to byli právě křesťané, kteří se chovali agresivně a dopouštěli se na muslimech zločinů a křivd. Křížové výpravy a šíření křesťanství (ať už hovoříme o těch do Levanty, pohanských oblastí všude na světě, proti křesťanským herezím a konečně i o reconquistě) patří právě k těm morálně diskutabilním. Na základní škole patrně s hlubší debatou na toto téma nelze počítat, ale žáci by měli být s touto problematikou alespoň seznámeni a právě film by k tomu mohl být vhodným prostředkem. Na gymnáziích už by studenti měli být schopni k fenoménu styku křesťanství a islámu v dějinách smysluplně diskutovat v širších souvislostech, filmové ukázky by pak mohly posloužit jako východisko debaty.⁴⁷

A nabízí se ještě jedna linka využití. V prezentaci se na více místech a ve více souvislostech objevuje problematika vojenské strategie, což je téma pro značnou část žáků obtížně představitelné. Film ale jednotlivá opatření zobrazuje velmi plasticky. Byla by škoda tento motiv přehlédnout.

Lekce se zabývá střetem křesťanství a islámu, o islámu ale téměř vůbec nepojednává. Pokud by chtěli vyučující tuto oblast se studenty podrobněji zpracovat, v kapitole „pro učitele“ naleznou podněty a zdroje k další výuce.

⁴⁷ K tématu střetu křesťanství a islámu lze v rámci výuky dějepisu, španělského jazyka nebo literatury pracovat také s vynikajícím románem Liona Feuchtwangera *Židovka z Toleda*, který vychází z mnoha starších zpracování příběhu krásné židovky Raquel a kastilského krále Alfonsa ze španělských kronik a balad, autor ho bravurně zasazuje do historické fresky. Výhodou tohoto textu je mimo jiné silná orientace na židovskou a muslimskou kulturu – hmotnou v podobě architektury, bytových doplňků atd., nemotnou v podobě knižního fondu a intelektuálního bohatství obecně. Autor zachycuje destrukci vyspělé civilizace barbarstvím ze strany kulturně v této době méně vyspělých křesťanů.

2.6.2 *Království nebeské* – část pro učitele

Lekce, kterou dostáváte do rukou, se opírá o úryvky z režisérské verze filmu *Království nebeské*. Film je historicky poměrně přesný, pasáže, které se o průkazné historické skutečnosti neopírají, nebyly do lekce použity nebo jsou v komentářích v prezentaci dovysvětleny.

Cílem této lekce je prohloubit a rozšířit znalosti žáků/studentů o problematice křížových výprav a poukázat na relativitu křesťanské morálky, zvláště v konfrontaci s muslimskou kulturou, která je dodnes (nebo zvláště dnes) předmětem mnoha předsudků.

Film Ridleyho Scotta výrazně poukazuje na ideál mírového soužití osob různých vyznání a je výzvou k toleranci a ochraně potřebných bez rozdílu víry. Právě nerespektování tohoto ideálu (který byl navíc zajištěn i smluvně) se stal hlavní, byť ne jedinou, příčinou křížácké tragédie a také fatálního zpronevěření se původním ideálům křesťanství. Zjednodušeně řečeno, lekce by měla nabourat stereotyp zlých muslimů.

Aby bylo pochopení podstaty křížových výprav co možná nejúplnější, zaměřte se na příčiny a důsledky výprav a také na práci s časovou přímkou - upozorněte žáky na generační obměny křížáků a na to, co s sebou tyto obměny nesou: přizpůsobení se místnímu životu, změnu hodnot a postupující kulturní asimilaci.

Níže uvedený přehled pro vás může být použitelným vodítkem. Některé z těchto aspektů budou v ukázkách z filmu přímo zmíněny, jiné se snažte s žáky vyvodit nad rámec ukázek.

PODNĚTY:

- prostí lidé odcházejí kvůli demografickému růstu a s tím souvisejícímu nedostatku půdy, častým neúrodám a hladu, drobným místním válkám, které je vyčerpávaly. Svou roli sehrála také neinformovanost: lidé vůbec nevěděli, jak daleko vlastně mají jít
- urození křížáci odcházejí z důvodu prestiže, aby unikli domácím problémům, pro získání půdy (to platí zejména pro pozdější výpravy, protože v této době už dědí pouze prvorození synové a mladší bratři zůstávají bez půdy)
- rytíři odcházejí proto, že ustaly nájezdy Vikingů/Normanů a v Evropě proto klesá poptávka po vojenské šlechtě a ta tím chudne
- církve za účast na výpravě a později i jen za příspěvek na výpravu slibují odpuštění hříchů. Zde se rodí obchod s odpustky. Obrovský vliv církve nelze přehlížet.

- pout' k Božímu hrobu je chápána jako vysoce morální, očistný akt zbožnosti.
- propaganda církve potlačila biblický zákaz boje, frází „Deus lo volt!“ („Bůh to chce!“) dala pokyn k ozbrojeným zásahům proti jinověrcům, zabíjení je ospravedlněno, dokonce žádáno

DŮSLEDKY:

- cíle – tedy dlouhodobého držení Jeruzaléma – nebylo dosaženo
- do Evropy se dostává meruňka, cukrová třtina a znalost výroby cukru, nová technologie na výrobu skla a znalost tkaní vzácných látek. Kulturní přenos tedy je, ale krátkodobý a poměrně slabý
- výrazné zbohatnutí italských měst, která křižáky vypravovala na cestu přes moře, půjčovala jim peníze, ubytovávala je před vyplutím,...
- prohloubeno nepřátelství mezi Evropou a Byzancí: obě strany se chovaly jinak, než očekávala protistrana
- myšlenka křížových výprav postupem času rozšířena na všeobecný boj proti nekřesťanům: další kruciáty proti pohanským Slovanům – Obodritům, proti kacířským skupinám v Itálii a Francii, proti českým husitům, proti Arabům ve Španělsku (reconquista), ale i proti panovníkům neposlušným papeži (Fridrich II. Štaufský)

ASIMILACE:

- ženy mají mnohem lepší postavení. Kvůli vysoké úmrtnosti mužů mohou vlastnit půdu i poddané
- křižáci si zvykli na v Evropě nevídané koupele, odpolední siesty, nezvyklá jídla, život v až šokujícím luxusu a bohatství, jemné oděvy v Evropě nevídaných střihů, styky s muslimy a židy a využívání jejich služeb (zejména lékařství)
- zejména neurození křižáci se velmi často žení s místními ženami a splývají s původními obyvateli
- to všechno jsou věci, které nově příchozí křižáky pobuřují

Před prezentací lekce žákům předložte „text navíc“ a dejte jim dostatek času na to, aby ho mohli zpracovat. Veďte je k využití některé z vhodných strategií zpracování textu, například metodou 5P: přečt' text očima, ptej se, přečti, porozuměj, pamatuj (Hock, 2007).

Protože je téma styku a střetu křesťanské a muslimské civilizace v posledních letech velmi frekventované a zároveň naplněné mnoha nesmyslnými generalizacemi a předsudky, které jsou navíc i hojně mediálně a naneštěstí i politicky zneužívány, je úkolem školy tomuto nálepkování čelit. Téma křížových výprav je běžnou součástí výuky dle vzdělávacích plánů a lze ho proto snadno využít jako můstek k problematice islámu. Níže naleznete několik podnětů pro další výukové aktivity a využitelných odkazů.

- Pro propojení s učivem Hudební výchovy se nabízí doplnit výuku poslechem arabské hudby, ať už jako kulisu, nebo k pozornému sledování a rozboru (CÍLKOVÁ; SCHÖNEROVÁ, 90 – 91)
- Propojením Výtvarné výchovy nebo Pracovních činností se Zeměpisem: žáci s pomocí atlasu nebo internetu vyrábějí vlajky arabských států, barevně vyznačují stát, který jim byl přidělen a který zpracovali a představili spolužákům podrobněji, do slepé mapy Asie (Tamtéž, s. 88 a 89). Vlajky lze pak využít k dalším aktivitám, např. k bingu, pexesu,...
- Ke zpracování lze poskytnout texty zpřístupňující v různé délce i jazykové náročnosti problematiku islámu a arabské kultury (Tamtéž, s. 90 - 91, 95 a dále TOLLAROVÁ; HRADEČNÁ; ŠPIRKOVÁ a kol., 2013, s. 101 – 103).
- Pro propojení s Pracovními činnostmi je možné připravit typické arabské pokrmy a nápoje a vyzkoušet si arabskou hostinu, včetně sezení na polštářích na zemi (CÍLKOVÁ; SCHÖNEROVÁ, 2007, s. 95 – 97) Vhodné je přimět žáky, aby sami pátrali, jaké potraviny jsou pro arabský svět typické – to souvisí se zemědělstvím, které je předmětem výuky zeměpisu.
- Žáci si mohou vyzkoušet arabské písmo a psaní arabských číslic (Tamtéž, s. 103). Vhodné je zvolit pro zápis například zajímavý citát z Koránu a nad ním se poté společně zamyslet.
- Téma je vhodné ukončit aktivitou typu kvízu (TOLLAROVÁ; HRADEČNÁ; ŠPIRKOVÁ a kol., 2013, s. 194 – 197). Žákům i Vám se tím dostane zpětnovazební informace prokazující, kolik znalostí žáci získali.

2.6.3 Křížové výpravy – malé opakování a třeba něco navíc

Po roce 1000 v Evropě zesiluje křesťanská víra a najednou začíná lidem vadit, že Jeruzalém drží muslimové (kteří ho bez boje získali od Byzantinců už v roce 638). V této situaci byzantský císař Alexios I. požádal papeže Urbana II. o pomoc při osvobození křesťanů a jejich svatých míst z turecké nadvlády. Alexios očekával šlechtice a žoldnéře, kteří pod jeho vedením podniknou tažení. Papež výpravy projevem v Clermontu roku 1095 podpořil, ale pomoci Alexiovi nikdy nechtěl. Rok cestoval po Francii a lobboval za výpravu. Ta skutečně vyrazila, ale skládala se převážně z prostých neozbrojených mužů a jejich rodin. Ti z hladu přepadávali po cestě židovské osady a prováděli pogromy, velká část z nich cestou padla nebo zběhla. Teprve poté přišli i šlechtici, ti ale odmítají bojovat pro Alexia, ten je musel k přísaze a k tomu, aby konečně přestali napadat byzantská města, donutit zbraní. Ani tak ale slib dlouho nedodrželi a nadále usilovali o získání území a titulů. Tak došlo ke konečné roztržce mezi křižáky a císařem. Téhož roku, 1099, dobyli vojáci Raimunda z Toulouse Jeruzalém. Podle svědectví se vyhnaní východokřesťanští duchovní brodili v krvi zmasakrovaných obyvatel města, násilí dalece překročilo dobové zvyklosti. Toho využili Turci k protikřesťanské propagandě. Křižáci povzbuzení úspěchem dobyli řadu měst, muslimských i byzantských, a založili vlastní latinská panství. Na začátku 12. století byl založen řád templářů, ve 30. letech pak johanité.

Záminkou 2. křížové výpravy (1147) bylo dobytí Edessy muslimským místodržícím Zangím a povraždění všech místních katolíků. V jejím čele táhnou Konrád III. (Něm.) a Ludvík II. (Fr.) Pro vzájemné spory, spory s Byzancí a také mezi jeruzalémskými a evropskými rytíři ji stíhá ztráta za ztrátou. Roku 1174 se do čela Turků staví Saladin a vyhlásuje džihád. Jeruzalémská šlechta je už v tuto chvíli rozdělena na obrannou (většinou ti, kdo žijí v Jeruzalémě dlouho nebo se zde narodili), která chce mír a otevření města pro křesťany, židy i muslimy, a bojovnou (převážně nově příchozí), která vyvolává bitvy se Saladinem. Tato klika se dostává na trůn, se Saladinem však zcela prohrává, roku 1187 se mu vzdal Jeruzalém a během následujícího roku Saladin získal téměř vše, co křižáci měli, katolíci museli z těchto území odejít. Kdo neměl peníze na to, aby si odchod vykoupil, byl prodán do otroctví – přitom představitelé církve a rytířských řádů odvážely plné vozy pokladů, chudé křesťany nevykoupili!

Tyto události zburcovaly roku 1189 západní vládce, proto pod vedením Friedricha Barbarossy (Něm.) a později Richarda Lví Srdce (Ang.) a Filipa II. Augusta (Fr.) ke 3. křížové výpravě. Ta získala pro křesťanské poutníky právo bezpečné cesty do Jeruzaléma.

4. (1202-1204) ani 5. (1228-1229) křížová výprava na situaci nic nezměnila. Teprve 6. výprava vedená Friedrichem II. (Něm.) vtáhla do Jeruzaléma, kde se roku 1229 Friedrich sám korunoval. Vládl ale z Evropy, po deseti letech Turci město znovu ovládli, navarrský král ho získal zpět pro křižáky, už v roce 1244 ho ale získaly muslimské jednotky zpět a křižáckou šlechtu prakticky zlikvidovali.

7. křížová výprava (1248) vedená Ludvíkem IX. se marně pokusila získat Jeruzalém zpět, většina vojáků ale padla do zajetí, aniž by dosáhla jakýchkoli výsledků. Sultán Bajbars se mstí za porušování míru a vyhlazuje poslední křižácká města v regionu.

Tomu nezabránila ani 8. křížová výprava (1270) vedená anglickým princem Eduardem a opět Ludvíkem IX. Její drobné akce nezastavily egyptské mamlúky, kteří dobytím Tripolisu a Akkonu a vybitím nebo zotročením všech zdejších křesťanů zlikvidovali vše, co zde křižáky připomínalo.

Zdroj:

HROCH, Miroslav, HROCHOVÁ, Věra. *Křižáci v Levantě*. Praha: Mladá fronta, 1975.

2.6.4 Presentace *Království nebeské*

Království nebeské (Ridley Scott, 2005, režisérská prodloužená verze)

Lekce 4

Před prvními scénami

- Právě jste si zopakovali, co už víte o křížových výpravách.
- Děj filmu, který teď ve vybraných sekvencích uvidíte, se odehrává nejprve ve Francii, poté na cestě do Jeruzaléma a jinde ve Svaté zemi od roku 1184 do roku 1187, zachycuje tedy poslední tři roky křížáckého Jeruzalémského království, které dobyla první kruciáta.



První pasáž je sestříhaná z několika filmových úryvků. Začíná scénou, kdy na křižovatce cest bez obřadu mnich a dva hrobníci zakopávají tělo ženy. Projíždějí vracující se křižáci a dají mnichovi peníze na její pohřeb. Mnich peníze sebere, mrtvolu okrade, a protože žena spáchala sebevraždu,

nařídí zohavit její tělo. Biskupa potom ujistí, že tělo zohavit nedal. Ukáže se, že žena byla jeho švagrová, mnich před biskupem obviňuje svého bratra, že je posedlý ďáblem. Biskup hovoří o krutosti doby neslučitelné s Kristovým poselstvím, vdovec podle něho pouze truchlí. Posílá mu peníze a nařizuje propustit ho z vězení. Za vdovcem Balianem přichází jeden z křižáků a představí se mu jako jeho otec. Nabízí mu možnost odejít do Jeruzaléma a převzít zde rodové panství. Balian odmítá. Pak za ním přichází jeho bratr mnich a přesvědčuje ho k odchodu do Svaté země, aby smyl hříchy své ženy. Vysměje se mu, že je jeho žena v pekle bez hlavy, Balian najde na krku svého bratra křížek, který ukradl jeho mrtvé manželce a ve vzteku bratra probodne rozžhaveným železem, které právě opracovává.

Po prvních scénách

- Právě jste se seznámili s hlavními postavami první části příběhu a zároveň i se dvěma hlavními myšlenkovými linkami, které film sleduje.
- První se týká křesťanství jako víry a jako náboženství. Je mezi těmito dvěma pojmy rozdíl? Definujte je.
- Co důležitého k této otázce v první ukázce zaznělo? Jaké chování je/má být křesťanské?

Po prvních scénách

- Druhá myšlenková linka příběhu se týká křížových výprav a zdůvodnění jejich podstaty.
- V ukázce jste viděli, jak byl na Baliana vyvíjen tlak, aby odešel spolu s křižáky do Svaté země. Které argumenty zazněly? Které nezazněly, ale daly se vyčíst mezi řádky? Vyjmenujte všechny, na které si vzpomenete.
- Nakolik souhlasí tyto důvody s těmi, které znáte z hodin dějepisu?

Pokračování v ději

- Balian musel kvůli vraždě svého bratra odejít ze země. Dohnal svého nově poznaného otce a přidal se k jeho družině, aby dosáhl slibovaného odpuštění hříchů svých i své ženy. Na cestě je dohnala stráž. Otec jim odmítl Baliana vydat, proto došlo k bitvě, ve které byl těžce zraněn. Přesto společně pokračují v cestě do Messiny, přístavu, odkud vyplují do Svaté země.



Umírající otec Balianovi vysvětluje, že Svatá země je nový svět, kde každý začíná od začátku s čistým štítem a může dosáhnout čehokoli, že cílem krusády je mírové soužití mezi křesťany, muslimy a židy. Balian se zde poprvé setkává s muslimy a zjišťuje, že jejich modlitby jsou stejné jako jeho, že soužití s nimi je možné. Zároveň se zde poprvé střetne s Guyem de Lusignan, který Balianovi vyhrožuje, že v Jeruzalémě už brzy nebude místo pro zrádce křesťanství a přátele muslimů, jako je Balianův otec.

Po druhé ukázce

- Vlastními slovy stručně shrňte, co důležitého se v ukázce stalo.
- Zazněly nějaké další argumenty pro křížovou výpravu? Jaké?
- Poprvé zde vystupuje postava Guye de Lusignan. Ten vystupuje proti tomu, k čemu Baliana zavázal jeho otec. V čem se oba přístupy liší? Zamyslete se nad tím, co říkají. Jaký je podle vás moudřejší? Proč?



Balian se zde probouzí a koupe v luxusním paláci ve Svaté zemi obklopený muslimskými sloužícími. Vzpomíná na otcova slova: „*kdo ve Francii neměl ani dům, může být ve Svaté zemi pánem města*“.

Po třetí ukázce

- Přestože tato ukázka byla kratoučká, ukázala jednu věc, která byla pro vývoj křížových výprav velmi důležitá. Jakou?



Balian hovoří o víře s jedním z otcových druhů. Ten mu říká, že nevěří ve víru, víra je jen v srdci a činech. „Viděl jsem až příliš mnoho víry v očích vrahů.“ Balian je svědkem popravy templářů jako trestu za přepadání Arabů. V této souvislosti je vyšetřován jejich vůdce Renaud de Chatillon. Jak vysvětluje Balianův průvodce, templáři konali z příkazu papežova, ale nikoli z příkazu Krista a jeruzalémského krále, který už léta udržuje s Araby mír a vládne Jeruzalému jako společnému místu modliteb.

Po čtvrté ukázce

- V ukázce vystupuje nová postava rytíře Renauda de Chatillon. Zkuste ho charakterizovat. Jaký přístup ke kruciátám zastává?
- V ukázce se opět děj vrací k otázce křesťanské víry. Co důležitého zaznělo? Souhlasíte s tím?
- Viděli jste popravu templářů. Proč k ní došlo? Na jaký rozpor mezi křižáky to ukazuje?



Balian se zde poprvé setkává s králem Balduinem IV. Malomocným. Ten mu předává dědictví po otci – panství Ibelin - a přikazuje mu chránit zejména židy a muslimy přicházející po stezce, protože je to vhodné a správné. Král Balianovi zdůrazňuje význam osobní odpovědnosti: „*O své duši rozhoduješ ty sám.*“ Balian králi radí ohledně stavby hradeb.

Po páté ukázce

- Jak jste asi pochopili, Balian se poprvé setkává s králem Balduinem IV. Král má masku, protože trpí leprou – malomocenstvím.
- Král hovoří o Balianovu úkolu ve Svaté zemi. Co zde má dělat? Jak je to v souladu s cílem křížových výprav tak, jak byly představovány v západní Evropě, jak si je představuje Guy de Lusignan nebo Renaud de Chatillon?

Posun v ději

- Renaud s Guyem se svými vojáky přepadli a pobili saracénskou karavanu. Sultán Saladin za trest za další útoky ze strany křížáků vytáhl s vojskem proti Jeruzalému. Balduin IV. o válku sice nestojí, ale nezbývá mu, než vytáhnout také. Balian svede menší bitvu s částí Saladinova vojska a prohraje.



Křesťanské a muslimské vojsko se střetnou u hradu Kerak, k bitvě ale nedojde. Balduin slíbí Saladinovi, že Renauda potrestá a bude dále pokračovat v mírové politice. S tím se rozejdou. Renaud je veřejně pokořen, vtiskne králi polibek míru a je uvězněn. Saladin ale čelí kritice svých šlechticů, kteří chtěli bojovat, připomínají mu slib, že získá Jeruzalém zpět. Saladin ale o válku s Balduinem,

jehož respektuje, nestojí. Jeho rádce mu říká, že jeruzalémský král brzy zemře, jeho dětský nástupce neudrží mír a křesťané pak dají Saladinovi příležitost k válce sami.

Posun v ději

- Balduin IV. skutečně brzy poté zemřel. Na trůn dosedl jeho synovec Balduin V., kterému v té době bylo šest let. Místo něho vládla protiválečná usedlá šlechta a podařilo se zabránit válce se Saladinem. Po roce však malý král zemřel * a trůnu se ujala jeho matka Sibyla provdaná za Guye de Lusignan.



Guy propouští Renauda z vězení s pokynem, aby vyprovokoval válku s muslimy. Sibyla korunuje Guye jeruzalémským králem. Renaudovi templáři vybijí muslimskou obec a Renaud zavraždí Saladinovu sestru. Saladin vysílá do Jeruzaléma posly, žádá tělo své sestry, aby ji mohl pohřbít, hlavy odpovědných a kapitulaci Jeruzaléma. Guy poslovi utne hlavu a poručí shromáždit vojsko.

Posun v ději

- Válka na sebe samozřejmě nedala dlouho čekat. V bitvě u Hattínu v červenci 1187 byli křižáci Saladinovými vojsky poraženi. Guye a další vůdce Saladin zajal, Renaudovi osobně setnul hlavu. Poté pokračoval v tažení s cílem dobýt Jeruzalém, který mezitím mnoho křižáků opustilo – buď byli proti válce, nebo ze strachu, nebo prostě pochopili, že je s Jeruzalémským královstvím konec.



Balian vede obranu Jeruzaléma. Promlouvá k obyvatelům a vysvětluje jim, že nebrání město, ale lidi, kteří v něm žijí. Připomíná, že pod posvátnými místy muslimů leží památky křesťanů a pod nimi Římany zničené památky židů – a žádné z těchto míst není svatější než jiné. Říká, že nikdo z muslimů, kteří proti nim nyní válčí, nebyl v době dobytí Jeruzaléma křesťany na světě, obyvatelé Jeruzaléma tak bojují kvůli urážce, kterou nespáchali.

Po osmé ukázce

- Co z této ukázky vyplynulo?
- Jaká úloha byla Balianovi svěřena?
- Čím odůvodňuje nutnost bránit Jeruzalém před příchozími Saladinovými vojsky? Pokuste se vystihnout hlavní myšlenky.
- Zamyslete se nad strategií obrany města. Co je podle vás nutné podniknout?



Scéna začíná veřejným potupením Guye de Lusignan. Jeruzalém je po obléhání prakticky dobyt, Saladinova vojska stojí před rozbořenou částí hradeb. Balian se Saladinem vyjednávají. Poté, co Saladin slíbí zajištění bezpečného odchodu všem obyvatelům Jeruzaléma, Balian město Saladinovi vydá. Připomene mu, že křesťané po dobytí všechny muslimy vyvraždili. Saladin odpovídá: „*Ale já nejsem jako oni.*“

Několik komentářů k závěru

- Dojednané vydání Jeruzaléma po dvoutýdenním obléhání v září a říjnu 1187 neproběhlo až tak hladce, jak je zobrazeno ve filmu: kdo z křesťanů neměl peníze na to, aby se vykoupil, byl prodán do otroctví. Takových lidí bylo mnoho, navzdory tomu, že křesťané a zejména duchovní odváželi z Jeruzaléma mnoho pokladů, za které je mohli vykoupit.

Několik komentářů k závěru

- Balian vykoupil, koho mohl, a přesvědčil Saladina k ještě větší shovívavosti vůči chudým křesťanům. Saladin mu poté umožnil návrat k rodině (jeho manželkou byla byzantská princezna), kterou ukrýval v bezpečí.
- Guy i po věznění, potupě a složitém hledání útočiště používal do své smrti titul jeruzalémského krále, vládl ale na ostrově Kypru.

Závěrečné otázky

- Obě strany (křesťanská i muslimská) používaly v těchto válkách propagandu. Jakou a proč?
- Vraťte se teď k tomu, co bylo v ukázkách řečeno o křesťanství. Jeho pojetí se totiž v době křížových výprav silně měnilo, pro jednotlivce i celé státy. Co z toho je důležité? S čím z toho souhlasíte? Proč?
- Napadá vás něco, co chcete k tématu doplnit?

2.6.5 Zkušenosti s lekcí *Království nebeské*

Lekce byla testována v červnu 2019 na Základní škole Libčice nad Vltavou v 7. třídě za účasti 19 žáků. Vyučujícím byl třídní učitel a zároveň učitel dějepisu a zeměpisu. Volba na 7. třídu padla z toho důvodu, že výukové téma odpovídá plánu pro tento ročník.

Zkušební lekce prokázala, že žáci v tomto věku ještě nejsou pro řešení zvolených úkolových situací zralí. Vyučující zmínil problémy v několika oblastech. Ty budou postupně níže rozebrány.

Prvním byla neschopnost žáků udržet si orientaci v postavách. Navzdory tomu, že byly úryvky a komentáře po nich cíleně spojovány tak, aby po filmové ukázce, v níž jméno postavy zazní, následovalo její představení v komentáři na dalším slideu, postavy žákům splývaly, zejména když střídavě měly a neměly přílby na hlavách. Ukázky zobrazují i další postavy, které nejsou pro děj zásadně důležité, jejich jména proto nezazněla, předpokladem bylo, že se žáci zamyslí nad obsahem řečeného více než nad osobou mluvčího. To se však nesplnilo, žáci se snažili všechny postavy pojmenovat a najít jejich místo v příběhu, což je odvádělo od podstaty a působilo další zmatky. Řešení by tedy mělo být ve dvou krocích. Prvním je, že učitel žáky předem seznámí s tím, že uvidí více postav, než o kolika budou později hovořit. Bude je instruovat, aby si všímali jen těch osob, které budou v ukázce i prezentaci pojmenovány, u ostatních je pouze třeba sledovat, co dělají nebo říkají, protože jsou jen reprezentanty myšlenek nebo dějů. Druhým řešením je pečlivější příprava vyučujících na lekci – důležité postavy (Balian z Ibelinu, sultán Saladin, Guy de Lusignan, Renaud de Chatillon) budou představeny na medailoncích s fotografií a krátkým, přehledně zpracovaným textem o jejich životopisu a tyto medailonky budou před lekcí žákům ukázány k prohlédnutí a poté vyvěšeny ve třídě.

Druhý problém je ze strany učitele jen stěží řešitelný: je jím nedostatečná vyzrálost mravního usuzování. To se projevilo od prvních scén. Balian zabil svého bratra, žáci ho tedy od počátku chápali jako vraha, nikoli jako kladnou postavu, měli sklon vnímat ho nadále velmi kriticky. Balianovy důvody neuznali nebo jim neporozuměli. Ideál křesťanského chování (pokud ho byli schopni definovat) pro ně popřel zejména Balian, stětí a okradení jeho mrtvé manželky nepovažovali za důležité. Stejně nepochopení vyjádřili ve scéně poprav templářů. Pochopili, kdo jsou a proč jsou popravováni, přesto popravu odmítli. To poukazuje na jejich neschopnost

vnímat dobové reálie, v nichž poprava nebyla raritou, ale i neschopnost posoudit nebezpečnost a nemorálnost jednání Renaudových templářů.

Určitá kognitivní nezralost se prokázala ještě po dalších scénách: scénu s koupelí nedokázali žáci (s výjimkou komentáře „*nová země, nová šance*“) interpretovat. Smyslem pasáže je kulturní šok, který prožívali nově příchozí: luxus usídlených latinských rytířů, obrovský vzestup osobní moci, blízké soužití s muslimy a s tím související přijetí mnoha jejich zvyklostí (jako je právě například v Evropě nepraktikované koupání) atd. Otázky týkající se víry po čtvrté ukázce nedokázali zodpovědět. Před a po válečných scénách spojených s obléháním a obranou Jeruzaléma měli žáci za úkol plánovat, resp. detekovat možná, resp. použitá strategická opatření. Přestože žáci mají poměrně jasnou představu o dobových zbraních, nechali se unést fantaziemi a grafikou počítačových her. Do svých výpovědí o strategii zahrnuli draky, drony, samopaly,...

Všechny tyto problémy se samozřejmě odrazily i v závěrečném škálování a komentářích žáků na dotaznících. Škály téměř neprokázaly pozitivní změnu v postojích žáků, skóry „před lekcí“ a „po lekcí“ jsou zobrazeny v tabulce č. 7 níže. Žáci vypisovali své značky na škálu od plného souhlasu s výrokem (0) po naprostý nesouhlas (15). Hodnoty jsou zaokrouhleny na tři desetinná místa.

Výrok	Průměrná hodnota před lekcí	Medián před lekcí	Průměrná hodnota po lekcí	Medián po lekcí
Islám byl a je netolerantní vůči jiným náboženstvím.	5,855	6,7	5,987	6,7
Muslimové byli a jsou útočnější než ostatní věřící.	5,133	4,5	5,389	5,9
Křesťané obohatili muslimskou kulturu více než muslimové křesťanskou.	5,889	6,9	6,544	6,8
Židům se žilo lépe pod nadvládou křesťanů než pod nadvládou muslimů.	6,767	6,8	6,344	6,8

Tab. č. 7: Výsledky škál k lekcí „*Království nebeské*“ – 7. třída

Efektivitu lekce by prokázaly vyšší skóry zobrazované na škálách „po lekcí“ nežli „před lekcí“, jinak řečeno silnější míru nesouhlasu s výroky. To se u prvního a druhého výroku potvrdilo, ovšem rozdíly mezi průměry nejsou statisticky významné (byť medián u druhé otázky vzrostl poměrně výrazně). U třetího výroku je posun pozitivním směrem poměrně jednoznačný, takže kulturní aspekt výměny lze považovat za zvládnutou část problematiky.

Naopak efektivitu lekce neprokazuje reakce na čtvrtý výrok. Je však nutné připomenout, že vzhledem ke značné míře nepochopení filmových ukázek nelze tuto statistiku považovat za zcela spolehlivou.

Do statistiky nebyly zahrnuty tři dotazníky, které obsahovaly vpisky ke škálám. U prvního výroku se objevilo: „*dnes je!*“ a „*Toto se zaměřuje na dnešní islám. Byl normální.*“, podobně u druhého: „*Nebyli, ale jsou.*“. Jeden dotazník „před lekcí“ byl doplněn o obsírnější komentář: „*Islám byl v poho dříve. Dnes utlačuje lidské práva žen. A způsob propagandy islámu je hodný trestu smrti.*“ V dotazníku „po lekcí“ se objevila zajímavá myšlenka, která by stála za obsírnější diskuzí a dovysvětlení: „*To stejný co vždy. Ego větší než je potřeba.*“

Pátá otázka dotazníku byla otevřená, ptala se na mínění žáků o křížových výpravách, soužití muslimů a křesťanů, o islámu obecně. Ve verzi „po“ navíc přidala otázku na zhodnocení lekce a zachycení případných názorových změn. Vzhledem k průběhu lekce není překvapující, že komentáře žáků nebyly příliš nosné. Převládly vyhýbavé odpovědi typu „nevím“. Několikrát se objevila prostá reprodukce průběhu výpravy, resp. filmu, bez vlastního názoru. Opakovaně žáci zapsali lakonické výroky bez širšího hodnocení: „*Soužití křesťanů a muslimů trvá dodnes. Křížové výpravy moc dobře nedopadly.*“ nebo „*Byl to špatnej nápad. Byly docela zbytečné. Je to divné náboženství.*“ Snad jen jeden z komentářů (byť není úplně potěšující) lze využít pro další zpracování tematicky: „*Křížové výpravy byly zbytečné a o islámu si myslím, že je to zbytečné, protože k čemu mít náboženství.*“

Problematika víry a náboženství tedy patrně zajímá žáky více než faktická stránka křížových výprav (kterou ze standardní výuky ovládají velmi dobře, proto také na základě ukázek dokázali velmi rychle označit mírovou a válečnou stranu rytířstva, vyjmenovat morální i strategické argumenty pro udržení míru a přiklonit se na mírovou stranu). Tuto linii by bylo vhodné rozvinout v další výuce, nejen kvůli jejich zájmu, ale i kvůli antimuslimské a antiimigrantské mediální masáži, již v posledních letech čelíme. Považuji za nezbytné vybavit žáky objektivními znalostmi a racionálními argumenty proti zavádějícím zjednodušením, která jsou jim okolím podsouvána. V „části pro učitele“ lze najít podněty a odkazy pro aktivity seznamující žáky pomocí různých metod s arabskou vírou a kulturou.

I zde tedy platí stejná poznámka, jaká byla zmiňována už u předchozích lekcí – žáci musí být vedeni k hodnocení výuky a sebehodnocení své práce v jejím průběhu, k sumarizaci naučeného a formulování doplňujících otázek nebo připomínek k další práci. Bez těchto aktivit není žádná výuka úplná, protože její potenciál není plně využit. Učitelé by s těmito

reflexemi měli také dále pracovat, aby žáci pochopili, že jejich postřehy mají na další výuku zřetelný vliv a jsou proto smysluplné.

Zkušenosti z jediného testování lekce nelze chápat jako jednoznačné důkazy, je třeba přihlídnout ke specifickému složení třídy. Přesto ale lze říci, že další použití lekce na základní škole by bylo nutné doplnit o zásadně pečlivější učitelovu přípravu s využitím výše zmiňovaných pomůcek. Učitel by musel být připraven na možné dezinterpretace, musel by se stále ujišťovat o pochopení ukázek a žádat po žácích shrnování každé ukázky, případně doplňovat v průběhu ukázek rady koho a čeho si všímat. Bylo by vhodné také zaznamenávat důležité poznatky písemně, aby žáci měli v průběhu lekce vizuální oporu. Průběh lekce by také mohlo zjednodušit, kdyby jí předcházely aktivity seznamující žáky s arabskou kulturou a islámem.

Použití lekce na středních školách by pravděpodobně nežádoucí nepochopení nepřineslo, lekce by probíhala plynuleji, s větším využitím diskuze, s pochopením širších souvislostí. Na základě testování se proto domnívám, že nároky lekce budou lépe konvenovat středoškolským studentům.

2.7 Diskuze

Vzhledem k tomu, že lekce byly testovány nejvíce ve dvou třídách, počet respondentů byl vždy omezený. Kvantitativní zhodnocení je tak odrazem konkrétního stavu v konkrétní třídě a neklade si nároky na univerzální platnost. Přesto výsledky ve většině případů hovoří ve prospěch účinnosti lekcí.

Vlastní slovní vyjádření žáků (speciálně v těch třídách, kde žáci psali obšírněji) naopak považují za poměrně reprezentativní, obzvlášť vzhledem k tomu, že lekce jsou určeny pro základní i střední školy, testovali je však pouze žáci ZŠ, a to i šestáci. Pokud tedy testující žáci v naprosté většině pochopili otázku i příslušnou textovou či filmovou pasáž a smysluplně zpracovali následný úkol a obsáhli přitom většinu nebo všechna související témata, lze to chápat jako vcelku jednoznačný důkaz přiměřenosti a efektivity lekcí.

Výstupní dotazníky jsou však do jisté míry poznamenány jednou skutečností. Všichni zkoušející učitelé shodně upozorňují na nechuť žáků vyplňovat dotazníky, zejména to platí pro dotazníky „po lekci“, které se velmi podobají dotazníkům „před lekci“. Žáci nechápou (navzdory vysvětlení učitelů), proč by měli vyplňovat to, co už dělali. Ještě menší motivaci mají žáci pro širší zhodnocení lekce, své práce na ní a svých nových nápadů nebo poznatků. To lze vysvětlit kombinací více faktorů: prvním (a zmiňovaným učiteli) je pro žáky ZŠ nezvyklá délka lekcí, proto i určitá míra únavy, v některých případech i narůstající časová tíseň ke konci lekce, proto i nedostatek času pro zamyšlení nad evaluační částí dotazníků. Řešením by (kromě aplikace na středních školách) mohlo být uplatňování lekcí např. v projektových dnech, kdy časový tlak daný rozvrhem de facto odpadá, eventuálně spolupráce více učitelů, kteří by se mohli dle své aproby podělit o jednotlivé aktivity a lekce by tak mohly procházet celým výukovým dnem nebo jeho větší částí.

Druhým a závažnějším důvodem je skutečnost, že mnozí žáci jednoduše nejsou zvyklí a proto někdy ani schopní hodnotit svou práci, shrnovat, co se naučili, ani hodnotit výukové aktivity, jimiž prošli, proto je zpětná vazba poněkud problematická (stejně zkušenosti zachycují i lektoři jiných projektů, např. Preissova Krejčí, Švachová, 2013, s. 199 – s tím, že i ovlivnění části žáků lze považovat za úspěch). To ukazuje na nutnost obecně posílit reflektivní a evaluační složku výuky a přesvědčit žáky o její důležitosti, mimo jiné i pro společné rozhodování o dalším vývoji výuky. Cestu mohou ukázat programy rozvoje autoregulace, metakognice, kritického myšlení, učiteli důsledněji uplatňovaný model E-U-R nebo pravidelné hodnocení žákovské práce žáky samými (i jako součást oficiálního hodnocení

učitelem). Přínos posílení evaluační složky výuky by přinesl žákům pozitiva výrazně nad rámec zde předkládaných lekcí.

Kvalitativní zhodnocení lekcí také ukázalo na nutnost podpořit u žáků zvyklost a tedy i schopnost samostatné obsáhlejší interpretace toho, co přečetli nebo shlédli. Žáci jsou zvyklí odpovídat na konkrétní a jednoznačně formulované otázky k tomu, co zaznělo. Výrazněji otevřené otázky vyžadující obsáhlejší samostatnou reakci značnou část žáků odradí od spolupráce, zejména v případě, že má být odpověď písemná.⁴⁸ Řada žáků se zdráhá formulovat svůj názor. I zde je prostor pro zlepšení práce učitelů – měli by formulaci žákovských názorů soustavně vyžadovat a vysvětlit svým žákům důležitost zaujímání stanovisek k okolnímu dění. Měli by jim poskytovat dostatek podnětů k volné interpretaci a formulaci vlastního názoru a následně jim ukazovat pluralitu těchto názorů. Potenciál jazykových předmětů, dějepisu i občanské výchovy k takovým aktivitám přímo vybízí.

⁴⁸ Zde parafrázuji učitele, který testoval lekce *Gran Torino* a *Království nebeské*.

Závěr

Předkládaná práce v teoretické části stručně shrnula dosavadní poznání o postojích, stereotypch a předsudcích, jejich komponentách, formování a možnostech jejich ovlivňování. Poté shrnula dosavadní zkušenosti s aplikací multikulturní výchovy (které je rozuměno v nejširším smyslu významu) s důrazem na obtíže, které její implementaci komplikují. Z těchto připomínek vzešlých z dosavadních analýz kurikula a také výzkumů, jejichž aktéry byli ředitelé škol, učitelé i studenti a lektori programů MKV vyplynuly určité poměrně konkrétní požadavky. Jejich naplnění v používaných lekcích by usnadnilo stále vážnoucí implementaci MKV do běžné výuky.

V metodologické části jsou pak předloženy čtyři konkrétní lekce, které se snaží požadavkům formulovaným v teoretické části práce vyhovět. Jsou připraveny k použití bez nutnosti náročných příprav učitelů. Nejsou extrémně časově náročné a jsou slučitelné s běžnými výukovými tématy i úkoly. Doplnující dokumenty, které jsou k lekcím přiloženy, zásobují žáky dalšími informacemi a učitele dalšími konkrétními metodickými pokyny, jak s lekcí pracovat a jak ji případně tematicky rozšířit k dalšímu využití. Koncepce lekcí vychází z několika základních tezí: zaprvé: umělecké zpracování zasahuje žákovský intelekt i emoce současně, což je podmínkou změny postoje (Průcha, 2001, s. 146), zadruhé: úspěšnost MKV je vyšší, je-li využitý výukový materiál biografický nebo autobiografický (Preissová Krejčí; Švachová, 2013, s. 191), a konečně zatřetí: nutnost spojení MKV s rozvojem kritického myšlení a využitím konstruktivistických metod práce ve výuce (Grant; Sleeter, 2007, s. 226 – 234).

Metodologická část dále předkládá dosavadní zkušenosti s lekcemi a hodnocení jejich účinnosti na změnu žákovských postojů. Byť testování lekcí nepotvrdilo jednoznačnou úspěšnost ve všech třídách a ve všech zjišťovaných oblastech, všech pět zkoumaných aplikací lekcí vykazuje výsledky, které lze prohlásit za úspěšné – v některých případech nad očekávání výrazně. I ve třídách, kde

nebylo dosaženo statisticky významného posunu žákovských postojů směrem k hodnotám tolerance naměřených v dotaznících nebo škálách, vykazovali žáci vysokou míru intelektového i emocionálního porozumění problému a dokázali aktivně a smysluplně zpracovávat související úkoly a přinášet podnětné názory do diskuzí. Za dílčí úspěch považují také zájem, který žáci ve všech případech projeví o zhlédnutí celého filmu a další práci s ním – je to potvrzení nárůstu žákovské motivace při práci s takto vystavěnými lekcemi.

Klasik zkoumání postojů Gordon W. Allport říká, že je snazší rozbít atom než předsudek (Allport, 2004, s. 25). Předkládané lekce si proto tento cíl ani nekladly, přesto se lze na základě zjištěných výsledků těšit z toho, že žáci mohou jejich absolvováním získat a smysluplně zpracovat nové úhly pohledu na problematiku, které bývají zdrojem předsudků, vyjádřit porozumění jinakosti a poté se častěji přihlásit k pozitivnějším postojům. Týž autor ostatně jinde říká, že „*pochopit znamená být tolerantnější*“ (tamtéž, s. 183).

Od učitelů i žáků získané impulsy k úpravě, doplnění nebo pozměněnému použití materiálů k lekcím jsou zapracovány do předkládaných prezentací tak, aby jejich další využití mělo z hlediska učitelů ještě hladší průběh a bylo pro žáky srozumitelnější a přínosnější.

Věřím, že budou-li učitelé systematictěji pracovat s lekcemi, které vycházejí vstříc jejich mnohdy poměrně oprávněným požadavkům, bude se lépe dařit praktická realizace nejen multikulturní výchovy, ale i dalších průřezových témat, která jsou navzdory své rostoucí společenské důležitosti stále upozadřována za jiná výuková témata. Stane-li se touto cestou multikulturní a mediální výchova a d. stálou a přirozenou součástí výuky jazyků, dějepisu, zeměpisu, občanské výchovy, ale i hudební, výtvarné a pracovní výchovy, můžeme u svých žáků nebo studentů dosáhnout posílení hodnot tolerance, diverzity, plurality a kulturní empatie, aniž by utrpěla výuková stránka školní práce a aniž by forma převládla nad obsahem.

Seznam použité literatury

- ALBRIGHTOVÁ, Madeleine. *Madeleine. Nejlepší ze všech možných světů*. Praha: Práh, 2003. ISBN 80-7252-079-2.
- ALLPORT, Gordon W. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor, 2004. ISBN 80-7260-125-3.
- BANKS, James A., Mc GEE BANKS, Cherry A. *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. 7th ed. Hoboken: Wiley, 2010. ISBN 978-0-470-48328-2.
- BARŠA, Pavel a kol. *Krize v multikulturalismu, multikulturalismus v krizi*. Ústí nad Orlicí: Oftis, Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7405-188-3.
- BŘEZINOVÁ, Ivona. *Řvi potichu, brácho*. Praha: Albatros, 2016. ISBN 978-80-00-04322-7.
- BŘEZINOVÁ, Ivona. *www.bez-bot.cz*. Praha: Cattacan, 2018. ISBN 978-80-903782-8-5.
- CÍLKOVÁ, Eva, SCHÖNEROVÁ, Petra. *Náměty pro multikulturní výchovu. Poznáváme jiné národy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-238-6.
- ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X .
- DEMJEANČUK, Nikolaj, DROTÁROVÁ Lucia. *Vzdělání a extremismus*. Praha: EPOCH, 2005. ISBN 80-86328-83-X.
- FEUCHTWANGER, Lion. *Židovka z Toleda*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1965.
- FOURNIER, Jean-Louis. *Kam jedeme, tati?* Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2694-3.
- GRANT, Carl A. a Christine E. SLEETER. *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York: Routledge, c2007. ISBN 978-0-415-95183-8.
- HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-763-9.
- HELUŠ, Zdeněk, PAVELKOVÁ, Isabella. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. In: *Pedagogika*, 1992, č. 2, s. 197 – 208. ISSN 0031-3815.

- HERNÁNDEZ, Hilda. *Multicultural Education. A Teacher's Guide to Linking Context, Process, and Content*. 2nd ed. Columbus: Merrill, c2001. ISBN 0-13-633538-1.
- HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace. Pojmy, měření, teorie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1776-3.
- HOCK, Birgit. *Jak vyžrát na učení: rychlá pomoc pro žáky a studenty od 12 do 16 let*. Praha: Albartos, 2007. ISBN 978-80-00-02028-0.
- HOŘAVOVÁ, Barbora. *Nečitelní cizinci: jak se (ne)píše o cizincích v českém tisku. Hard to make out foreigners: how foreigners are (not) written about in the Czech press* Praha: Multikulturní centrum Praha, 2003. ISBN 80-239-1137-6.
- HROCH, Miroslav, HROCHOVÁ, Věra. *Křižáci v Levantě*. Praha: Mladá fronta, 1975.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana. Postup modelové lekce s metodou V-CH-D a čtení s otázkami. In: *Kritické listy*, 2007, č. 4, s. 53 – 55. ISSN 1214-5823.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana. Metoda I.N.S.E.R.T. a kritické myšlení. In: *Kritické listy*, 2008, č. 4, s. 64 – 65. ISSN 1214-5823.
- KRYKORKOVÁ, Hana a kol. *Metakognice a autoregulace – jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2008.
- KŘÍŽÁNKOVÁ, Tereza. Kritické myšlení ve fyzice (hluk). In: *Kritické listy*, 2006, č. 1, s. 34 – 35. ISSN 1214-5823.
- MASIUKOVÁ, Olga. *Jak voní týden*. Praha: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03803-2.
- MIO, Jeffery Scott, BARKER, Lori A., DOMENECH RODRÍGUEZ, Melanie M. *Multicultural Psychology. Understanding Our Diverse Communities*. Fourth Edition. New York: Oxford University Press, 2016. ISBN 9780190460853.
- MOREE, Dana. *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation. Struggling with Multicultural Education in the Czech Classroom*. Benešov: EMAN, 2008. ISBN 978-80-86211-62-6.

- MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a kol. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2. rozš. a přeprac.vyd. 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NOVÁK, Tomáš. *O předsudcích*. Brno: Doplněk, 2002. ISBN 80-7239-121-6.
- PELCOVÁ, Naděžda a kol. *Multikulturalismus a multikulturní výchova*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2009. ISBN 978-80-7290-392-4.
- PETRUCIOVÁ, Jelena. *Multikulturalismus, kultura, identita*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2005. ISBN 80-7368-083-1.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea, ŠVACHOVÁ, Irena (eds.). *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 2013. ISBN 978-80-244-3413-1.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.
- ŠÍŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.
- ŠMÍTKOVÁ, Kristýna. *Demografické a sociální charakteristiky imigrantů do USA*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, 2012.
- TOLLAROVÁ, Blanka, HRADEČNÁ, Marie, ŠPIRKOVÁ, Andrea a kol. *Jsme lidé jedné Země. Program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0376-6.
- TOMKOVÁ, Anna, KAŠOVÁ, Jitka, DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. 870 s. ISBN 978-80-262-0225-7.
- VÝROST, Jozef, ed., KOMÁRKOVÁ, Růžena, ed. a SLAMĚNÍK, Ivan, ed. *Aplikovaná sociální psychologie III: sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0180-4.

Zákon č. 208/1993 Sb.

[https://www.idnes.cz/revue/spolecnost/pavel-novy-ted-si-chci-povyskocit.A080323_202137_lidicky_1f] [cit. 2019-05-11]

[<https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/1011257-vozickari-nesnaseji-litovani-rika-sverak-paraple-slavi-dvacate-narozeniny>] [cit. 2019-05-11]

Příloha č. 1

Vím	Chci vědět	Dověděl/a jsem se

Příloha č. 2

Jste DeeDee (Jodie Foster)

Příloha č. 3

Jste Jane (Dianne Wiest)